

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Ühiskonnateaduste instituut
Kommunikatsioonijuhtimise õppekava

Paula Helena Kask

**Õpilaste-õpetajate interaktsioon ja õpetaja eneseesitlus sotsiaalmeedias:
Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiastme õpilaste arvamused ja kogemused**

Magistritöö

Juhendaja: prof. Andra Siibak

Tartu 2019

Sisukord

Sisukord	2
SISSEJUHATUS	4
I TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD	8
1.1. Õpilase-õpetaja suhtlus ja õpetaja usaldusväarsuse olulisus.....	8
1.2. Õpilase-õpetaja sotsiaalmeediasõprus ja kokkupuuted sotsiaalmeedias.....	10
1.3. Õpetaja eneseesitlus sotsiaalmeedias ja selle mõju suhetele klassiruumis	12
1.4. Ülevaade varasematest Eestis läbiviidud uuringutest õpilaste ja õpetajate omavahelise suhtluse teemal	14
II VALIM JA METOODIKA	16
2.1. Valim.....	16
2.2. Meetod	19
III TULEMUSED.....	23
3.1. Õpetaja-õpilase sotsiaalmeedia sõpruse kujunemine ja suhtluse ajend	23
3.2. Õpilaste tähelepanekud õpetajate eneseesitluse kohta sotsiaalmeedias	25
3.3. Sotsiaalmeedia sõprus vs õpetaja-õpilase vaheline suhtlus klassiruumis	28
3.4. Vajadus sotsiaalmeedia suhtlust suunavate juhendite ja regulatsiooni järele	30
IV JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON	32
4.1. Meetodi ja valimi kriitika.....	38
4.2. Edasised uuringud	39
KOKKUVÕTE.....	41
SUMMARY	43
KIRJANDUS	44
ARTIKLI KÄSIKIRI	50

Abstract	51
Introduction	53
Theoretical Background	56
Method and Data	63
Sample	63
Method	64
Findings and Discussion	66
Teacher-student “friendship” and interaction on social media	66
Teacher’s self-disclosure on social media.....	68
The impact of social media self-disclosure on teacher credibility	70
Conclusion	72
References	74
LISA 1: Uuritava informeerimise leht/lapsevanema nõusoleku taotlus	80
LISA 2. Fookusgrupi intervjuu kava.....	83

SISSEJUHATUS

Käesolev magistritöö on koostatud teadusartikli põhiselt. Minu uurimistöö ingliskeelne artikkel kannab pealkirja „Teacher-student interactions and teacher self-disclosure on social media: Estonian students’ perceptions and experiences”. Artikli käsikiri on vastu võetud ilmuniseks inglise keelses eelretsenseeritavas teadusajakirjas *Medialni Studia/Media Studies* (ETIS 1.2.). Artikli käsikirja saatsime toimetusele 2019. aasta märtsis ning mais saime koos retsensioonidega kinnituse, et ajakiri ootab meie artiklit. Artikli käsikiri on kirjutatud kahasse koostöös magistritöö juhendaja professor Andra Siibakuga. Mina alustasin artikli esimese versiooni kirjutamist oma oskuste ja teadmiste kohaselt, artikli kaasautor ja magistritöö juhendaja Andra Siibak juhendas ja suunas jooksvalt ning seejärel täiendas, toimetas ja parandas kogu terviku enne artikli teadusajakirjale esitamist.

Otsustasin magistritöö kirjutada artikli formaadis, sest see viis köitis mind võrreldes klassikalise magistritööga enim. Varasemat teadusartikli kirjutamise kogemust mul ei olnud, seega oli minu jaoks tegemist võrdlemisi keeruka väljakutsega, kuid leian, et tegemist oli igati väärt ja põneva kogemusega, mis arendas mind suuresti isiklikus plaanis ning ühtlasi pakkus teadmisi teadusartiklite valmimisest ja sellega seotud protsessidest laiemalt. Artikli kasuks otsustades leidsin lisaks, et käesoleva töö teema puhul võiks artikli vormis tulemuste esitamine ja uurimuse läbiviimine pakkuda väljakutset minule kui uurijale ning laiendada oluliselt minu magistritöö lugejate ringi, kuna ingliskeelne teadusartikkel on tasuta avatud juurdepääsuga veebiajakirjas (open access) lugemiseks kõigile huvilistele üle maailma.

Käesolevas magistritöös uurisin Eesti õpilaste ja õpetajate suhtlust, mis leiab aset sotsiaalmeedias. Töö eesmärk oli välja selgitada Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiastme õpilaste arvamused ja kogemused õpetajatega sotsiaalmeedias suhtlemisel. Uurisin, kuidas ja mis alustel on õpilased ja õpetajad sotsiaalmeedias “sõpradeks” saanud, mis eesmärgil

teenetisega sotsiaalmeedias ühendust võetakse ja lisaks püüdsin välja selgitada õpilaste kogemused ja hinnangud õpetaja sotsiaalmeediakasutusega seonduvaga: missugusena kirjeldavad õpilased õpetaja sotsiaalmeediaprofiili, -postitusi ja õpetaja sotsiaalmeediakasutuse harjumusi ning kas ja missugust rolli mängib õpetaja sotsiaalmeediakasutus suhtluses ja õpilaste hoiakutes, mis kehtivad klassiruumis.

Sotsiaalmeediat kasutades võivad nii õpilased kui õpetajad saada juurdepääsu üksteise privaatsele informatsioonile, mida klassisituatsioonis sageli ei avaldata. Uue, informaalse ja koolivälise suhtluskeskkonna tekkimine ning sellega seonduvad riskid ning võimalused õpetaja-õpilase omavaheliseks suhtluseks, on praeguseks juba tekitanud omajagu kõneainet ning uurijate huvi.

Nimelt valitseb Foxi ja Birdi hinnangul (2015: 22) õpetajate seas segadus kas, kuidas ja kellega oleks neil õigem sotsiaalmeedias suhelda ning neil on raskusi otsustamisel - kas õpilasega sotsiaalmeedias suheldes peaks õpetaja võtma üksikisiku rolli või jääma professionaalsesse ehk õpetaja rolli. Ka Asterhan ja Rosenberg (2015) on leidnud, et õpilase ja õpetaja sotsiaalmeediasuhtlus on aidanud kaasa piiride hägustumisele õpilaste ja õpetajate suhetes. Näiteks õpetajad tõid oma kogemuste põhjal välja probleemidena dilemmad privaatsuse küsimustes, autoriteetsuses ja sõpruses, kättesaadavuses ja vastutuses. Asterhan ja Rosenberhg (2015) nendivad, et iga dilemmaga kaasnevad nii positiivsed kui ka negatiivsed küljed, mis muudavad õpetaja jaoks sotsiaalmeediakasutuse ning sellega seotud valikute tegemise keerukamaks, sest ühest küljest küll soovitakse õpilaste jaoks olemas olla ja neid vajadusel aidata, kuid sealjuures soovitakse säilitada siiski teatav privaatsus ning õpetaja-autoriteet.

Uuringutest nähtub, et taoliste piiride kadumine või ähmastumine ei ole mitte vaid tõstatanud mitmeid professionaalseid, eetilisi ja õiguslikke küsimusi (Russo, Squelch, & Varnham, 2010), vaid tõusetunud on ka õpetaja usaldusväärsuse küsimused (Wang jt 2015; Coffelt, Strayhorn & Tillson, 2014; Mazer, Murphy, & Simonds, 2009). Seda eelkõige seetõttu, et õpetaja mängib olulist rolli õpilase elu- ja arenguteel ning seetõttu peetakse eriti oluliseks, et õpetaja käitumine oleks kooskõlas eetiliste normidega (Õpetajate Liidu kodulehekülg) ning säiliks tema usaldusväärsus nii õpilaste, lapsevanemate kui ka ühiskonna silmis. Õigupoolest nähtub uuringutest, et õpetajatele kehtivad

professionaalsuses kõrgemad ootused (Lumpkin 2008: 46), mille täitmist oodatakse isegi töövälisel ajal (Foulger jt, 2009).

Kõrgendatud ühiskondlikest ootustest hoolimata, ilmneb, et ühist arusaama, missugune on õpetaja puhul sobiv ja missugune ebasobiv käitumisviis, seda eriti klassivälistes küsimustes, ei eksisteeri (Estrada, 2010). Näiteks Wang jt (2015) on arutlenud enda töödes professionaalsuse definitsioonide üle ning väitnud, et “professionaalsus” kui termin on juba iseenesest mitmetähenduslik ja avatud paljudele tõlgendustele. Kuigi mitmed uuringud (Cayanus & Martin, 2004; Dobransky & Frymier, 2004; Mazer, Murphy, & Simonds, 2009) on leidnud, et õpetaja eneseesitluse mõju sotsiaalmeedias mängib olulist rolli ka klassiruumis, on siiani vaid mõnedes uurimustes (Frokos-Baruch & HersHKovitz, 2018; Wang jt. 2015; Hart & Steinbrecher, 2011; Mazer jt., 2009; Mazer, Murphy, & Simonds, 2007) analüüsitud õpetaja-õpilase suhtluse ning sotsiaalmeedia eneseesitluse rolli õpilase ja õpetaja suhetele. Eelmainitud arvesse võttes leidsin, et on äärmiselt oluline hankida lisateadmisi õpilaste ja õpetajate sotsiaalmeediasuhtluse kohta ja kaardistada õpilaste arvamusi ja kogemusi, saamaks teada, millist õpetajate sotsiaalmeediakäitumist ja enesepresentatsiooni õpilased sobivaks peavad.

Euroopas on viimastel aastatel siiski õpilase ja õpetaja sotsiaalmeedias aset leidvast interaktsioonist hakatud üha enam rääkima ning valminud on ka mitmeid teemakohaseid uurimusi (Thunman & Persson, 2018; Gunnulfson 2016; Froment jt 2017; Summer jt 2014). Siiani Eestis läbi viidud uuringutes on fookuses olnud eelkõige õpetajate kogemuste kaardistamine. Õpetajate kogemusi sotsiaalmeediasuhtluses õpilastega on uurinud näiteks Kädli Rooste (2013) „Algklassiõpetajate ja -õpilaste suhtlustrendid Facebookis: õpetajate kogemused“ ning Sandra Räim (2014) „Õpetajate nägemus privaatsusest sotsiaalmeedias“; põhikooliõpilaste vaadet on avanud Marleen Otsus, oma bakalaureusetööga (2018) “Põhikooli õpilaste ja õpetajate kommunikatsioon sotsiaalmeedias: õpilaste kogemus”.

Oma magistritöös soovisin keskenduda eelkõige gümnaasiumi õpilaste arvamuste ja kogemuste uurimisele, selleks viisin läbi neli fookusgrupi intervejuud õpilastega (N=20), et saada paremat ülevaadet õpilaste hinnangutest, kogemustest ja arvamustest õpetajate-õpilaste omavahelise sotsiaalmeedia suhtluse teemal. Samas oli minu soov kaardistada õpilaste vaadet laiemalt, mistõttu otsustasin teadusartikli kirjutamisel toetuda lisaks enda

kogutud empiirilistele andmetele ka 2018. aasta kevadel Marleen Otsuse poolt põhikooliõpilastega (N=25) läbi viidud viie fookusgrupi intervjuu transkriptsioonidele. Seega avan enda magistritöös 13-18 aastaste õpilaste (7.-12. klass) arvamusi ja kogemusi (N=45). Õpilaste-õpetajate sotsiaalmeedia suhtluse uurimiseks püstitasin kolm peamist uurimisküsimust:

1. Millised sotsiaalmeedia kasutajad on intervjueritud õpilaste hinnangul õpetajad?
2. Kuidas kujundab õpetaja enese-esitus sotsiaalmeedias õpilase hinnangut õpetajast?
3. Millist rolli mängib õpetaja-õpilase sotsiaalmeedia “sõprus” omavahelistes suhetes klassiruumis?

Juhendajaga kahasse kirjutatud inglise keelset teadusartiklit raamistab eestikeelne ülevaateartikkel, mis annab pisut põhjalikuma ülevaate läbi viidud empiirilistest uuringust. Katusartikkel sisaldab ülevaadet teoreetilisest taustast ja senistest uurimustest antud teemal, magistritöö valimi ja metoodika tutvustust, tulemusi ja diskussiooni ning kokkuvõtet. Katusartiklis on empiirilise uuringu tulemused esitatud mõnevõrra põhjalikumalt, kuna esitlen lisaks ka neid tulemusi, mis ingliskeelsest artiklist piiratud mahu tõttu välja jäid.

I TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD

1.1. Õpilase-õpetaja suhtlus ja õpetaja usaldusväärsuse olulisus

Uurimustes (Baker, 2006) on leitud, et õpetaja-õpilase suhetel on lapse arengus ja haridusteel oluline roll, sest positiivne ja lähedasem õpilase ja õpetaja suhe võib positiivselt mõjutada õpilase akadeemilist arengut (Hamre & Pianta 2006; Beutel, 2010). Näiteks peavad õpilased sageli oma lemmikõpetajat lisaks vanematele üheks tähtsaimaks täiskasvanuks oma elus (Beutel, 2010).

Üks olulisimaid tegureid, mis õpetaja-õpilase suhet mõjutab, on õpetaja usaldusväärsus (Finn jt. 2009), mis koosneb õpetaja kompetentsusest ja hoolivusest õpilaste suhtes (Teven & McCroskey, 1997). Killiani (2017) uuringust ilmnes näiteks, et kui õpilased peavad oma õpetajat usaldusväärseks, on nad ka koolis edukamad. Uuringutest nähtub, et õpetaja usaldusväärsust võib nii positiivses kui negatiivses suunas mõjutada õpetaja enese isikuomadused, mis on samuti tihedalt seotud õpetaja usaldusväärsusega (Begovic 2011; Frymier, Houser 2000), näiteks võib õpetaja vahetus mõjutada õpilase õpimotivatsiooni ja õppimisrõõmu positiivses suunas.

Mitmed uurimused (Cyanus, Martin 2004; Dobransky, Frymier 2004) on keskendunud õpetaja eneseesitluse ja avatud suhtluse olulisuse uurimisele õpilase-õpetaja suhetes. Sorensoni (1989: 260) kohaselt võib eneseesitlust mõista õpetaja poolt tehtud “enesekohaseid väiteid klassiruumis, mis võivad, aga ei pruugi olla seotud tunni teemaga, kuid väljendavad informatsiooni õpetajast, mida õpilased tõenäoliselt mujalt teada ei saaks”. Kuigi iga õpetaja otsustab isiklikult, kas ja missugust informatsiooni ta enda kohta jagada või avaldada soovib, on need otsused siiski mõjutatud üldistest sotsiaalsetest

ootustest, sest pigem oodatakse õpetajalt eeskujuks olemist ja sobivat eneseväljendust (Wang jt. 2015).

Üldiselt on uurijad (Fusani 1994; Zhang jt. 2009) ühel nõul, et enamik õpetajaid on teadlikud, missugust informatsiooni on sobilik oma õpilastega jagada. Näiteks on leitud, et sobivaks peetakse jagada informatsiooni oma perekonnast (Zhang jt. 2009); rääkida lugusid oma isiklikest tõekspidamistest (Nussbaum jt, 1987), või humoorikaid lugusid – kõigi eelnimetatud näidete puhul on leitud, et need aitavad muuhulgas suurendada õpilaste rahulolu õppimisprotsessiga (Sorensen, 1989) ning parandada õpilaste hinnanguid õpetaja kohta (Nussbaum jt, 1987). Ka on uuringud näidanud, et õpilased ootavad, et õpetajad avaldaksid enese kohta positiivset informatsiooni (Sorensen, 1989). Seevastu õpilaste silmis ebasobivaks peetud informatsiooni, näiteks perekondlike probleemide, liigse alkoholitarbimisega seotud probleemide (Hosek & Thompson 2009) või õpetaja poliitiliste vaadete jagamine (Rahimi & Bigdeli 2016) võib põhjustada õpilastes negatiivseid hoiakuid õpetajate suhtes (Coffelt, Strayhorn & Tillson, 2014).

Õpetaja enesekohase informatsiooni avaldamine ei pruugi olla vaid positiivne, vaid sellega käivad kaasas ka omad riskid. Hosek ja Thompson (2009) on määratlenud kolm peamist riski, mis kaasnevad õpetaja enesekohase informatsiooni avaldamisega: 1) rolliga seotud riskid; 2) isikuga seotud riskid; 3) stigmaga seotud riskid. Rolliga seotud riskide puhul on õpetajad püüdnud mitte avaldada informatsiooni, mis võib potentsiaalselt ohustada nende professionaalset rolli, näiteks tööst ilmajäämise või karistustega. Isikuga seotud riskide puhul püüdsid õpetajad vältida jagamast informatsiooni, mis võib põhjustada piinlikkustunnet nende õpilastes või isiklikus võrgustikus, näiteks perekonnas. Stigmaga seotud riskide hirmus vältisid õpetajad informatsiooni, mille avaldamisel oli oht nende identiteedile (*ibid.*), näiteks taolistel juhtudel vältisid õpetajad jagamast informatsiooni, mis on seotud nende seksuaalse orientatsiooniga, religioossete tõekspidamistega või perekonnaseisuga, kartes, et taolise informatsiooni avaldamine võib kaasa tuua nn märgistamise või sildistamise õpilaste või kaaskolleeegide poolt.

Varasemad uuringud (Hosek & Thompson 2009) on leidnud, et õpetajatel on üldjuhul hea arusaam reeglitest, millest neil tuleb kinni pidada, et säilitada klassiruumis professionaalsus. Kuid kui õpetaja-õpilase suhted kanduvad ka klassiruumist väljapoole,

näiteks sotsiaalmeedia keskkondadesse, on professionaalsed piirid kergemad kaduma (Hosek & Thompson 2009; Wang jt, 2015). Näiteks õpetaja sotsiaalmeediakasutuspraktikad võivad seada ohtu õpetaja usaldusväärsuse, eriti kui nende võrgupõhine sisuloo ja käitumine ei ole kooskõlas õpilaste ootustega (Mazer, Murphy, & Simonds, 2009).

1.2. Õpilase-õpetaja sotsiaalmeediasõprus ja kokkupuuted sotsiaalmeedias

Kuigi mitmed õpetajad kasutavad sotsiaalmeediat kooliga ning õpetamisega seotud eesmärkidel (Asterhan & Rosenberg 2015; Asterhan jt, 2013), on teadlased siiski ühel nõul selles, et suur osa õpetajaid ei kasuta sotsiaalmeediat niivõrd professionaalsetel eesmärkidel, kuivõrd isikliku suhtlusvõrgustiku tarbeks (Estrada 2010; Siibak 2014; Sheldon 2015; Fox & Bird 2015). Sellest lähtuvalt lahknevad ka teemat uurinud teadlaste vaated küsimuses, kas õpetajad ja õpilased üldse peaksid teineteisega sotsiaalmeedias “sõbrad” olema või mitte (Acar, 2013). Mõnedes riikides, näiteks Iisraelis (Forkosh-Baruch & Hershkovitz, 2018), aga ka mõnedes USA osariikides (di Marzo, 2012), on õpetaja-õpilase suhtlus sotsiaalmeedias koguni sootuks keelatud. Sellegipoolest nähtub näiteks Asterhan ja Rosenbergi (2015: 8) uuringust, et 59% Iisraeli õpetajatest (N=178) on hiljuti olnud või olid uuringu läbi viimise ajal õpilastega Facebookis kontaktis olnud. Selle põhjal võib järeldada, et paljud õpetajad väärtustavad õpilastega sotsiaalmeedias loodud kontakti.

Lisaks ilmneb empiirilistest uuringutest (Forkosh-Baruch, Hershkovitz, Ang 2015), et õpilastega sotsiaalmeedias kontakti loovad õpetajad on pigem nooremad, neil on väiksem õpetamise kogemus ning pikem Facebooki kasutamise kogemus võrreldes õpetajatega, kes oma õpilastega sotsiaalmeedias pigem kontakti ei loo. Lisaks tõid uurimuse autorid välja, et Facebooki-põhine suhtlus võib toetada õpilaste suhteid õpetajatega, kellega neil juba varasemalt head suhted on (Frokos-Baruch, Heshkovitz & Ang 2015: 282). Ka Eesti õpetajatega läbi viidud fookusgrupi-intervjuude pinnalt võib väita, et õpetajad on altimad võtma vastu sõbrakutset õpilastelt, keda nad isiklikult tunnevad (näiteks varasema õpetamiskogemuse põhjal või ühiselt ürituste organiseerimiselt) ja pigem ei võeta

sõbrakutset vastu õpilastelt, kes õpivad juhtumisi samas koolis, kus õpetaja töötab (Räim ja Siibak, 2014). Üldjuhul näitavad sotsiaalmeedias sõbrakutsete saatmisel initsiatiivi siiski õpilased ning õpetajapoolset sõbrakutse saatmist peetakse pigem ebasobivaks (Techleaimanot & Hickman, 2011).

Varasemad uuringud on näidanud, et õpetajad tunnevad sageli muret professionaalse ning isikliku elu vaheliste piiride hägustumise üle, mis eriti selgelt väljendub just sotsiaalmeediasuhtluses õpilastega (Asterhan jt, 2013; Räim ja Siibak, 2014). Asterhani hinnangul (2013:3) on õpetajatel kolm peamist murekohta:

- 1) ähmastuvad privaatsuse piirid (nt. tunnevad õpetajad muret, et õpilastel on ligipääs nende eraelule samamoodi nagu õpetajal on ligipääs õpilase kohta käivale informatsioonile, millele õpetaja tegelikkuses ligipääsu ei soovi);
- 2) ähmastuvad piirid autoriteetsuse ja läheduse vahel (nt. ühest küljest võimaldab õpilase ja õpetaja vaheline sotsiaalmeediasõprus lähedasemat ja sõbralikumat õpilase-õpetaja suhet, kuid teisest küljest võivad õpilased sõprust sotsiaalmeedias vääriti tõlgendada);
- 3) ähmastuvad piirid eraelu ja tööelu vahel (nt. õpetajad saavad õpilastele sotsiaalmeedias hõlpsamalt abi pakkuda ja on selles keskkonnas lihtsamalt kättesaadavad, kuigi kättesaadavus omakorda võib hakata mõjutama õpetaja puhkeaega).

Taoline piiride hägustumine on ühtlasi üks põhjuseid, miks mitmed sotsiaalmeediaga seonduvad regulatsioonid ja juhised soovivad õpetajatel tungivalt mitte luua sotsiaalmeediasse kontosid, mis on ühel ajal nii isiklikuks kui ka tööalaseks otstarbeks (Graham jt 2018: 37) vaid pigem julgustatakse õpetajaid looma tööalaseks kasutamiseks eraldi sotsiaalmeediakonto. Kuigi mitmed uurijad (Forkosh-Baruch & Hershkovitz, 2018; Asterhan & Rosenberg, 2015; Asterhan jt 2013) on õpetajaid julgustanud õpilastega sotsiaalmeedias sõbrasuhteid looma just tööalaselt kontolt või nendega suletud gruppides suhtlema, on õpilastega sotsiaalmeedias sõbrasuhte loomine siiski enimlevinud kontaktiloomine õpilase ja õpetaja vahel.

Peamine põhjus, miks õpilased õpetajatega sotsiaalmeedias kontakti loovad, on eelkõige töökorralduslik: näiteks küsivad õpilased oma õpetajatelt sotsiaalmeedia vahendusel

kooliga seotud küsimusi, muuhulgas tähtaegade, ülesannete või tunniteemade kohta (Draskovic jt, 2013; Gunnulfsen, 2016). Õpetajad aga kontakteeruvad õpilastega sotsiaalmeedias pigem logistiliste või organisatoorsete küsimustega, kuid ka näiteks õpilasi puudutavate probleemidega seondult, nt. kui õpetaja on õpilase sotsiaalmeediakasutuses täheldanud probleemi (Asterhan & Rosenberg 2015) või selleks, et pakkuda tuge (Ophir jt 2016). Üldiselt valdab teadlaste seas üksmeel, leitakse, et õpilase-õpetaja kokkupuude sotsiaalmeedias peaks olema professionaalne ning peamiselt keskenduma kooliga seotud küsimustele (Hart & Steinbrecher, 2011).

1.3. Õpetaja eneseesitlus sotsiaalmeedias ja selle mõju suhetele klassiruumis

Uuringutest on selgunud (Sheldon 2009), et mõõdukas eneseesitlus sotsiaalmeedias on otsustav suhte arenemiseks võrgusõprade vahel, sest informatsioon, mida sotsiaalmeedias kuvatakse, ei muuda isikuid kasutajate silmis mitte ainult atraktiivsemaks, vaid pakub võimaluse ka kujundada nende suhtumist, väärtusi ja uskumusi. Selles kontekstis keskendudes õpilase-õpetaja sotsiaalmeedia interaktsioonile, on uurimused näidanud (Begovic, 2011), et nii eneseesitluse olemus kui ka selle mastaap on kriitilised tegurid, mis ei ole määravad ainuüksi klassiruumis vaid lisaks ka õpilase-õpetaja sotsiaalmeedia suhtluses.

Mitmetes riikides (Austraalia, Šotimaa, Iirimaa, Uus-Meremaa, Kanada jne) on loodud erinevaid regulatsioone ja juhised, et pakkuda õpetajatele abi ja suuniseid õpilastega sotsiaalmeedias suhtlemiseks ning sealjuures privaatsuse säilitamiseks (Graham jt 2018). Näiteks Austraalias loodud Sotsiaalmeedia regulatsiooni (2018) kohaselt ei tohiks õpetajad isegi isiklikult sotsiaalmeedia kontolt teha postitusi oma töö, kolleegide või õpilaste kohta ega jagada ametlikku teavet (Social Media Policy 2018: 6); samuti peaksid õpetajate sotsiaalmeedia profiilipildid peegeldama õpetaja rolli ning olema sellele rollile kohased (Social Media Policy 2018:13).

Taolised juhtnöörid on osutunud vajalikuks, sest on esinenud mitmeid juhtumeid, näiteks USAs, kus õpetajaid on karistatud või koguni töölt eemaldatud nende poolt tehtud

sotsiaalmeediapostituste tõttu (Shapira, 2008; Carter, Foulger, & Ewbank, 2008). Näiteks Texase koolis vabastati õpetaja töölt seetõttu, et tema fotograafist kaaslase veebilehel oli kujutatud õpetajast alastifoto; Floridas vallandati õpetaja MySpace'i keskkonnas postitatud ebasobiva foto tõttu, mis ei olnud küll pornograafilise sisuga, kuid kooli juhtkonna hinnangul ei oleks tohtinud ei õpilased ega lapsevanemad õpetajast taolist fotot näha (Carter, Foulger, & Ewbank, 2008). Lisaks on õpetajad sattunud koolipoolse uurimise alla sotsiaalmeediaprofiilil tehtud kriitiliste avalduste tõttu õpilaste suhtes, näiteks üks õpetaja esitas küsimuse, milles väljendas arusaamatust, miks pole lapsevanemad õpetanud lastele vastutust (Carter, Foulger, & Ewbank, 2008). Selliste juhtumite puhul on paljudel puhkudel olnud õpetajatel väärad kujutlused oma sotsiaalmeedia auditooriumi suurusest ning nad on jätnud tähelepanuta võimalikud nn. “košmaarsed lugejad” (Marwick & boyd, 2010) ehk õpetaja sotsiaalmeedia profiili külastajad, kellele konkreetne sisu ei ole otseselt suunatud, kuid kes käivad õpetaja sotsiaalmeediakonto profiiliga tutvumas.

Peamiselt on probleemid ilmnunud juhtudel, kui õpetajad on postitanud äärmiselt ebasobivaid kommentaare või fotosid, näiteks sisu, mis on liiga seksuaaliseeritud, kujutab alkoholi tarbimist või viitab ebasobivale kontaktile õpilastega (Akiti 2012: 124). Näiteks õpetajaks õppivate tudengite (N=153) sotsiaalmeediaprofiilide analüüsist järeldus, et enam kui pooled uuringus osalenud olid enda sotsiaalmeedia profiilile üles laadinud ebasobivat sisu, näiteks fotosid, millel tarbiti alkoholi või viibiti asukohas, kus rohke alkoholitarbimine on tõenäoline (baarid jms); fotosid pidudest ja peol toimuvatest tegevustest, näiteks seltskonnamängud, kus mängu käigus on ülesandeks tarbida alkoholi; liigselt seksuaaliseeritud fotosid, näiteks fotosid, millel inimesed on napolis riietuses või omavahelises füüsilises kontaktis avalikkusele ebasobivalt, näiteks suudeldes (Olson, Clough & Penning, 2009). Õpilased peavad ebasobivaks õpetajate sotsiaalmeedia positsi, mis on tehtud näiteks needistamise või tätoveeringute teemal, kus fotodel nähtub alkoholi tarvitamist, kui positiivsetest on solvatult või negatiivselt kommenteeritud kolleege; või kui õpetajate kommentaarid on rassistlikud või usuliselt ja poliitilistelt vaadetelt halvustavad (Nemetz, 2012). Seejuures on oluline märkida, et mida leplikumad õpilased õpetajate Facebooki kasutuse suhtes olid, seda vähem nad pidasid õpetaja eneseesitlust sotsiaalmeedias ebasobivaks (Wang jt 2015).

Õpetajad ise aga peavad kõige ebasobivamaks käitumiseks sotsiaalmeedias õpilaste kallal norimist või nende naeruvääristamist, väär informatsiooni jagamist, libaprofilide loomist ning rahvuslike väärtuste solvamist (Deveci & Kolburan 2015). Lühidalt võib õpetajate ebasobiva sotsiaalmeedia käitumise seega jagada nelja kategooriasse: 1) ebaprofessionaalsete väidete esitamine; 2) hoolimatu või ebaseadusliku käitumise väljendamine; 3) õpilastele ebasobiva tähelepanu jagamine; 4) ettevaatamatu või õpilastele halba eeskuju näitava käitumise talletamine (Warnick jt. 2016).

Kõik eelnimetatu viitab sellele, et õpetajad peaksid oma privaatsuse piire (Petronio 2002) ettevaatlikult jälgima, juhul kui nad õpilastega sotsiaalmeedias sõbrad on või kui nad enese kohta informatsiooni avaldavad, ehk õpetajatel tuleks leida enese esitlemisel tasakaal inimeseks olemise ja õpetajaks olemise vahel (Atay, 2009). Lisaks sellele, et õpetajad peaksid jälgima, mida nad sotsiaalmeedias jagavad ja väljendavad, et oma usaldusväärsust õpilaste seas säilitada, peaksid nad jälgima sarnast stiili ka klassis õpetades ning sotsiaalmeedias postitades (Mazer jt 2007).

1.4. Ülevaade varasematest Eestis läbiviidud uuringutest õpilaste ja õpetajate omavahelise suhtluse teemal

Õpilaste ja õpetajate omavahelist internetipõhist suhtlust on Eesti koolide põhjal uuritud varemgi ning peamiselt on need uurimused keskendunud õpetajate kogemuste kaardistamisele.

Ühe esimese uuringu õpetajate ja õpilaste sotsiaalmeedia suhtluse teemal viis läbi Kädli Rooste (2013), kelle uuringust nähtus, et enamikul intervjueeritud õpetajatest oli Facebooki sõbralistis õpilasi (10-20 õpilast). Kädli Rooste (2013) uuringus osalenud õpetajad pidasid “sõprade” valikul oluliseks, et neil oleks õpilasega lähedasem suhe (nt. “oma klassi” õpilased) ja sagedasem kontakt. Ka Sandra Räime (2014) magistritööst nähtus, et õpetajatel on õpilaste sõbralisti vastu võtmisel üsna kindlad reeglid, mida nad järgivad. Kui näiteks Kädli Rooste (2013) uuringus osalenud põhikooli õpetajad leidsid, et Facebooki “sõpruseks” peaks initsiatiiv tulema eelkõige õpilaselt, siis möödunud kevadel läbi viidud

Marleen Otsuse (2018) bakalaureusetööst nähtus, et põhikooliõpilaste hinnangul peaks sotsiaalmeedia sõbrakutse saatma konkreetsel hetkel huvitatum osapool – st. kui õpilasel on vaja õpetajalt midagi küsida (nt. informeerida puudumisest, küsida õppimist), siis peaks sõbrakutse õpetajale saatma õpilane, kui õpetaja peab õpilast millestki informeerima (nt. lauluproovi ajast, vms), siis peaks sõbrakutse esimesena saatma õpetaja.

Varasematest uuringutest (Otsus, 2018; Rooste, 2013) nähtub, et õpilaste ja õpetajate internetisuhtluse eesmärgid on peamiselt kooliga seotud (nt. infovahetus, meeldetuletused või vestlemine teemadel, mille jaoks tunnis aega nappis). Samas ilmnes ka õpilaste kogemustest, et õpetajad tunnevad sotsiaalmeedia vahendusel huvi ka õpilaste vabaaja tegemiste vastu ning loovad sotsiaalmeedias kontakti just seetõttu (Otsus, 2018).

Olgugi et Kädli Rooste (2013) uuringus osalenud õpetajad leidsid, et Facebook võiks õpetajate jaoks olla keskkond, kus õpetajal on võimalik oma ametirollist välja astuda, pidasid õpetajad siiski oluliseks, et nende postitused oleksid selged ja üheselt mõistetavad, et õpilastel ei tekiks võimalust nende teisiti tõlgendamiseks. Ka Sandra Räime ja Andra Siibaku (2014) uuringus osalenud õpetajad olid seisukohal, et nende ametikohast tulenev staatus justkui kohustab neid sotsiaalmeediat ettevaatlikult kasutama, sest nende roll noorte kasvatajatena jääb kehtima nii klassiruumis kui ka virtuaalses ruumis. Ehk õpetajad soovisid olla noortele eeskujuks ka sotsiaalmeediat kasutades.

Õpetaja-õpilase vahelise sotsiaalmeedia kontakti loomiseks ongi peamiselt kaks võimalust (Räim ja Siibak 2014): 1) õpilane ja õpetaja kuuluvad teineteise sõbralisti; 2) õpetaja kuulub klassi loodud ühisgruppi. Erinevate sotsiaalmeedia gruppide loomine oli Sandra Räime ja Andra Siibaku (2014) uuringus osalenud õpetajate hinnangul muutunud õpilaste hulgas üsna sagedaseks ning õpetajad olid arvamusel, et neis gruppides postitatakse õpetajate kohta ka negatiivse tooniga sisu. Käesoleval aastal Kätlyn Jürisaare (2019) poolt õpetajatega läbi viidud uuringust nähtub, et sotsiaalmeedia kaudu on hakanud levima ka õpetajate küberkiusamise õpilaste poolt. Näiteks nähtub Jürisaare (2019) magistriltööst, et õpilased on saatnud õpetajatele otseseid negatiivseid kirju ja sõnumeid; töödelnud õpetaja fotosid ning levitanud neid sotsiaalmeedias, pannud toime identiteedivarguse või tegelenud järjepideva õpetaja jälgimisega sotsiaalmeedia keskkondades.

II VALIM JA METOODIKA

2.1. Valim

Uurimuse valimisse kuulus 45 Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiastme õpilast, kellega viidi läbi kokku üheksa fookusgrupi-intervjuud. Mina viisin läbi neli fookusgruppi gümnaasiumiastme õpilastega (N=20) ning lisaks viisin läbi sekundaaranalüüsi Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi üliõpilase Marleen Otsuse bakalaureusetöö (2018) raames põhikooliõpilastega (N=20) läbiviidud fookusgrupi-intervjuude transkriptsioonidele. Fookusgrupi-intervjuudes osales põhikooliõpilastest 16 tüdrukut ja üheksa poissi ning gümnaasiumiõpilastest 12 tüdrukut ning kaheksa poissi.

Uuringus osalesid õpilased Harjumaa, Tartu, Tallinna ning Lääne-Virumaa koolidest. Uurimuses osalenud gümnaasiumiastme õpilased olid vanuses 16-18 ning põhikooli õpilased vanuses 13-16 aastat. Kõik uuringus osalenud õpilased on aktiivsed sotsiaalmeedia kasutajad ning nende sõbralistis oli vähemalt üks õpetaja. Kõikide fookusgruppide valimid olid mittetõenäosuslikud, mille puhul ei pea uuritavatel objektidel olema võrdsed võimalused valimisse sattumiseks (Rämmer, 2014). Gümnaasiumiõpilaste leidmiseks valimisse kombineerisin mugavusvalimit ja lumepallivalimit, põhikooli õpilaste valimisse leidmiseks valis Marleen Otsus mugavusvalimi.

Marleen Otsus, kes viis fookusgrupid läbi põhikooliastme õpilastega, sai esmase kontakti valimisse kuulunud noortega töökohustuste tõttu. Lisaks kontakteerus ta noortega näost näkku suheldes ja Facebooki vahendusel ning samuti kaasasid temaga kontaktis olnud noored intervjuule veel sobivaid noori. Nii mina kui ka Marleen Otsus võtsime lisaks

noortega otse suheldes ühendust ka koolidega, kellega koostöös intervjuule sobivaid noori leida.

Valimi koostamise meetodite valikul lähtusin vajadusest ja olukorrast. Valimisse kuuluvate õpilaste otsimist alustasin oma elukohale geograafiliselt lähedal paiknevatest koolidest. Esmalt asusin valimi komplekteerimiseks saatma e-kirju koolide direktoritele ning õppealajuhatajatele sooviga viia koolis läbi fookusgrupi intervjuu. Kirjas tutvustasin uurimusküsimusi ja uurimuse peamisi eesmärke ning andmekogumise meetodit, lisaks ka viisi, kuidas ja mis tingimusel andmeid ning uuringu tulemusi esitatakse.

Kahe grupi puhul sain koolist nõusoleku. Ühel juhul suunati mind ühendust võtma õpilasesinduse juhiga, kes minu suuniste põhjal ka teised osalejad intervjuule kutsus. Õpilasesinduse esindaja, kes oli samuti õpilane ning osales ka ise fookusgrupis, leppis minuga e-kirja teel intervjuu toimumise aja ja koha kokku ning edastas info ka ülejäänud osalejatele.

Teisel juhul suunati mind edasi kooli infojuhiga ühendust võtma. Kooli infojuht jagas oma õpilastele infot võimalusest gruppintervjuul osaleda. Õpilased, kes soovisid fookusgrupi intervjuul osaleda, said end kirja panna ning kooli infojuht leppis minuga kokku intervjuu läbiviimise aja ja koha, misjärel edastas ta sama info ka õpilastele, kes olid avaldanud soovi intervjuul osaleda. Fookusgrupi intervjuude läbiviimiseks kirjutasin umbes 10 koolile. Kuna enamik kooli minu kirjadele ei vastanud või ei olnud kooli õpilastel võimalik gruppintervjuul osaleda, laiendasin valimi leidmise ala ka geograafiliselt kaugematesse piirkondadesse.

See meetod ei andnud tulemusi ning otsustasin rakendada ka lumepallimeetodit. Võtsin ühendust oma tuttavatega ning palusin neil ka oma tutvusringkonnast uurida, kas leidub valimisse sobivaid noori, keda intervjuul kaasata. Selle meetodiga komplekteerisin kaks ülejäänud fookusgruppi. Mõlemal juhul sain oma pereliikmetelt ühe noore kontakti. Mõlemal juhul kasutasin noortega ühendust võtmiseks Facebooki. Kirjeldasin lühidalt oma uurimuse eesmärgi ja uurimisküsimusi ning valimisse kuulumise kriteeriume. Kumbki noor leidis oma tutvusringkonnast valimisse sobivad noored ning leppisime Facebookis kokku gruppintervjuu läbiviimiseks sobiva aja ja koha.

Enne intervjuu toimumist kasutasin iga fookusgrupi kontaktisikuga kontakteerumiseks ka teisi vahendeid, milleks olid e-kiri või Facebooki sõnumid, et leppida kokku intervjuu toimumise täpne asukoht ja kellaaeg. Esmane kontakt koolidega oli e-kirja teel, tutvuste abil leitud kontaktisikutega kontakteerusin läbi Facebooki.

Esmaseks kontaktivahendiks tulevase valimi poole pöördudes oli varem koostatud kiri, milles end tutvustasin ning kirjeldasin lühidalt oma uurimuse eesmärki ja uurimisküsimusi. Koos e-kirjaga saatsin kooli ka uuritava informeerimise lehe ning lapsevanema nõusoleku taotluse lehe. Lapsevanema allkirja palusin uuritavalt juhul, kui ta ei olnud veel täisealine. Vahetult enne intervjuu läbiviimist andsin igale uuritavale uuritava informeerimise lehe, millele uuritav kirjutas oma nime ja allkirja, millega kinnitas, et osaleb uuringus vabatahtlikult ning mõistab, kuidas andmeid analüüsitakse ja mis eesmärgil neid kasutatakse.

Vihalemma (2014) kohaselt võib kogemuste põhjal järeldada, et värbamisel lumepallimeetodit rakendades oskavad inimesed juba omakorda sobivaid inimesi soovitada. Värvates õpilasi n-õ kitsamast üksusest (klassist, õpilasesindusest, huviringist, jmt) oli ka lootus, et varasem tutvus pakub noortele kindlus- ja turvatunnet, olles ümbritsetud näiteks sõpradest või inimestest, kellega veedetakse igapäevases elus üheskoos aega. Tutvus ja sõprus loovad võimaluse rääkida ka ühiselt jagatud kogemustest ja seeläbi pakuvad mulle kui uurijale läbi omavahelise vestluse uudset uurimismaterjali. Valimisse kuulumise kriteeriumid olid noore vanus, täpsemalt oli eelduseks õppimine gümnaasiumiastmes ehk 10.-12. klassis ning et noorel oleks sotsiaalmeediakeskkonnas konto ja tema sõbralisti kuuluks vähemalt üks õpetaja.

Kõik peale ühe intervjuu toimusid kooli ruumides - raamatukogus, noortekeskuses, *black box* stuudios või klassiruumides vastavalt noorte eelistustele ja kooli võimalustele. Üks intervjuu toimus ka avalikus kohvikus. Intervjuud kestsid 30-90 minutit. Fookusgrupid lindistati ja transkribeeriti, transkriptsioonide kogupikkuseks tuli kokku 164 lk, keskmiselt kujunes ühe intervjuu pikkuseks 18 lk andmeid.

Intervjuusid transkribeerides määrati igale intervjuueeritavale vastav kood, mis koosnes sugu tähistavast tähest (N-naine või M-mees), intervjuus osaleja järjekorra numbrist ja õppeastmest (P-põhikool ja G-gümnaasium).

Tabel 1. Valimi kirjeldus

Põhikooli õpilased									
Fookus-grupp 1	Vanus	Fookus-grupp 2	Vanus	Fookus-grupp 3	Vanus	Fookus-grupp 4	Vanus	Fookus-grupp 5	Vanus
M1P	15	N1P	16	N6P	13	N10P	16	N14P	14
M2P	14	N2P	14	N7P	14	N11P	16	N15P	14
M3P	15	N3P	16	N8P	14	N12P	15	N16P	14
M4P	15	N4P	15	N9P	13	N13P	16	M7P	13
M5P	14	N5P	14			M6P	15	M8P	13
								M9P	14
Gümnaasiumi õpilased									
Fookus-grupp 1	Vanus	Fookus-grupp 2	Vanus	Fookus-grupp 3	Vanus	Fookus-grupp 4	Vanus		
M1G	17	N3G	17	M4G	19	N11G	18		
N1G	18	N4G	17	N8G	19	N12G	17		
N2G	18	N5G	16	N9G	19	M6G	17		
M2G	17	N6G	16	M5G	19	M7G	18		
M3G	17	N7G	17	N10G	19	M8G	18		

2.2. Meetod

Oma uurimuse läbi viimiseks otsustasin kvalitatiivse andmekogumismeetodi kasuks, sest uurimuse eesmärk oli uurida süvitsi kitsamat valdkonda, saada aimu uuritavate kogemustest ning kirjeldustest uurimisteema kohta. Lisaks uskusin, et fookusgrupi meetod võimaldab saada põhjalikuma ülevaate uuritavate vaadetest uurimisteemale.

Tavapäraselt loetakse fookusgrupis osalejate arvuks 6-8 inimest, kuid tehakse ka suuremaid ja väiksemaid rühmi (Vihalemm, 2014). Fookusgrupi sobivaks kestuseks peetakse 1,5-2,5 tundi, mis on sobiv aeg, et osalejatel tekiks omavaheline simulatsioon, kuid samas ei muutu see aeg osalejate jaoks liigselt kurnavaks (*ibid.*).

Fookusgrupi meetodi eeliseks võib pidada grupis osalejate omavahelist interaktsiooni, mis pakub uurijale võimaluse seeläbi andmeid koguda. Seevastu võib fookusgrupi meetodit kasutades väljakutseks osutada usalduse tekitamine moderaatori ja osalejate vahel ning usalduse tekkimisele kuluv aeg, lisaks võib keskendumine osalejate jaoks keeruline olla (Lobe jt, 2008).

Fookusgrupi intervjuude puhul on võimaliku ohukohana välja toodud ka konformsust ja grupimõtlemist (Vihalemm, 2014), mis tähendab, et fookusgrupi intervjuul osalejad võivad hakata liigselt teineteise hoiakuid üle võtma ja mitte niivõrd iseenda mõtteid väljendama. Konformsuse vältimiseks on Vihalemm (2014) andnud kolm soovitus: 1) varieerida individuaalset ja rühmatööd; 2) varieerida küsimustele vastamist vaba interaktsiooni ja tegevusega; 3) varieerida vastamise järjekorda rühmas. Fookusgrupi intervjuusid läbi viies täheldasin samuti tekkivaid konformsuse ilminguid, kuid selleks, et neid ära hoida, püüdsin tähelepanu pöörata õpilastele, kelle puhul olin märganud, et nad eelistavad küsimustele vastata seejärel, kui keegi teine grupist on juba vastanud - selleks püüdsin mõnd küsimust esitades pöörduda kohe küsimust esitades konkreetse õpilase või paari tagasihoidlikuma õpilase poole.

Selleks, et luua usalduslikumat ja vabamat õhkkonda intervjuueeritavatega, saabusin fookusgrupi intervjuudele aegsasti ning vestlesin noortega juba enne intervjuu alustamist, ilma et oleksin vestlust lindistanud. Peamiselt püüdsin vabamat õhkkonda luua noortega tutvudes ning uurides neilt möödunud koolipäeva või peatselt saabuvate eksamite kohta. Lisaks pakkusin noortele võimaluse soovi korral mulle küsimusi esitada, et ka nemad minu kohta rohkem teada saaksid. Lisaks pidasin intervjuu toimumise koha määramisel silmas, et noortel oleks enesel võimalus sobiv koht valida, eeldades, et nad valivad intervjuu toimumiseks koha, kus tunnevad end piisavalt mugavalt ja turvaliselt.

Fookusgrupid viisin läbi struktureeritud intervjuukava põhjal. Rühmavestluse modereerimiseks on vajalik selge struktuuriga küsitluskava, millesse lisatakse lisaks küsimustele ka osalejate spontaansust, loomingulisust, analüütilisust ja osalusmotivatsiooni stimuleerivaid elemente (Vihalemm, 2014). Minu poolt koostatud intervjuu kava (vt Lisa 2) koosnes sissejuhatusest, kolmest sisulisest teemaplokist, millest igaüks aitas leida vastuseid uurimisküsimustele, ning kokkuvõttest. Sissejuhatavate küsimuste lõikes nimetasid

uuringus osalenud noored, milliseid sotsiaalmeedia keskkondi nad igapäevaselt külastavad; nimetasid millistes neist keskkondadest on nad “sõbrad” mõne õpetajaga ning avasid õpetaja-õpilase netisõpruse alguse tagamaid. Muuhulgas rääkisid noored ka, mis põhjusel nad õpetajatega sotsiaalmeedias suhtlema hakkasid ning kelle algatusel “sõbrasuhe” loodi. Sissejuhatavate küsimuste eesmärk oli luua vaba õhkkond ning häälestada õpilasi fookusgrupiks ning ühtlasi suunata nende mõtteid läbi lihtsate küsimuste ka temaatiliste sisuplokkideni.

Esimeses teemaplokis keskendusime vestluses õpetaja-õpilase vahelise sotsiaalmeediasõpruse põhimõtetele uuringus osalevate õpilaste isikliku kogemuse põhjal. Selles teemaplokis arutlesid noored sotsiaalmeediasõpruse põhimõtete vajalikkuse üle; kirjeldasid, missugune peaks olema õpilase ja õpetaja suhtlus sotsiaalmeedias ning muu hulgas arutlesid selle üle, kui sageli nad oma õpetajatega sotsiaalmeedias kontaktis on.

Teises teemaplokis oli fookuses õpilaste kirjeldus õpetaja Facebookist ja selle kasutamisest. Selles teemaplokis palusin õpilastel kirjeldada õpetaja Facebooki-postituste sisu ja sagedust ning õpetaja Facebooki profiili. Uurisid õpilastelt, kui tihti õpetajad nende hinnangul Facebooki postitavad, kas ja kui tihti postitavad õpetajad õpilaste hinnangul kooliga seotud teemadel või konkreetsete õpilastega seotud teemadel ning mis oleks õpilaste hinnangul sobilik õpetajal Facebooki postitada ja missuguse sisuga postitused oleksid õpilaste hinnangul ebasobivad. Teemaploki eesmärk oli välja selgitada, kuivõrd õpilased oma õpetajaid sotsiaalmeedias märkavad ja kuidas nad õpetaja sotsiaalmeedia kasutamisse suhtuvad. Teemaplokis arutlesid noored õpetaja Facebooki postituste sageduse, teemade ja sisu üle. Noored tõid välja, missugustel teemadel ei oleks õpetajal sobilik postitusi teha ja missuguse mulje on õpetaja sotsiaalmeedia profiil neile jätnud. Selle teemaploki eesmärk oli leida vastus uurimisküsimusele, kuidas kujundab õpetaja representatsioon sotsiaalmeedias õpilase kujutlust õpetajast.

Viimase teemaploki eesmärk oli välja selgitada, kas ja missugust rolli mängib õpilase-õpetaja sotsiaalmeediasõprus suhetes klassiruumis. Selles teemaplokis võrdlesid noored õpetajat klassi ees ja õpetajat sotsiaalmeedias. Noored kirjeldasid, kas ja kuivõrd on sotsiaalmeedias loodud kontakt muutunud nende suhted õpetajatega koolitunnis ning kas ja kuidas on muutunud nende arvamus õpetajast pärast sotsiaalmeedias kontakti loomist. See

teemaplokk aitas leida vastust uurimisküsimusele, kuidas kandub õpetaja sotsiaalmeedia kasutusest tingitud mulje edasi suhtlusele, mis toimub klassiruumis.

Fookusgrupi intervjuudest kogutud transkribeeritud materjali analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Transkribeeritud materjali lugesin, märgendasin ja jaotasin paberkandjal teksti suure hulga tõttu. Jaotasin transkribeeritud materjali intervjuu kava järgi teemaplokkideks ning seejärel koondasin iga fookusgrupi vastava teemaploki osad kokku. Lugesin tekste korduvalt, lõin temaatilised, teemaplokkide ja küsimustega seotud koodid ning seejärel asusin teksti koodidega märgendama. Kasutasin näiteks koode “sõprus sotsiaalmeedias”, “õpetaja klassi ees”, “õpetaja sotsiaalmeedias”, “sobiv”, “ebasobiv” ning “suhtlus sotsiaalmeedias”. Märgendamise järel oli võimalik selekteerida kogu tekstist olulisem ning uurimisküsimustele vastava informatsiooni ning seejärel sammhaaval järeldusteni jõuda.

III TULEMUSED

Tulemuste peatükis annan alapeatükkidena ülevaate fookusgrupi intervjuude analüüsi tulemustest. Tulemuste peatükk koosneb neljast alapeatükist, milles kirjeldan uuringus osalenud õpilaste ja õpetajate sotsiaalmeediasõpruse kujunemise tagamaid ja ajendeid; uuringus osalenud õpilaste hinnanguid õpetajate sotsiaalmeediakasutusele; õpilaste ja õpetajate suhteid klassiruumis ning viimaks esitan kokkuvõtvalt uuringus osalenud õpilaste hinnangud sotsiaalmeedia suhtlust suunavate regulatsioonide vajaduse osas.

3.1. Õpetaja-õpilase sotsiaalmeedia sõpruse kujunemine ja suhtluse ajend

Käesoleva magistritöö raames läbi viidud fookusgruppides osalenud õpilased on aktiivsed sotsiaalmeediakasutajad. Sageli on neil kontod mitmes erinevas sotsiaalmeediakanalis. Fookusgruppides toodi enim kasutatavatena välja Facebook, Snapchat ja Instagram. Lisaks toodi välja Tinderit, Whatsappi ja Twitterit.

Õpilaste ja õpetajate sotsiaalmeediasõpruse kujunemisele andsid uuringus osalenud õpilased erinevaid hinnanguid. Eranditult kõik uuringus osalenud õpilased olid õpetajatega “sõbrad” Facebooki keskkonnas, kuid sageli nimetati suhtluskeskkondadena, kus õpetajaga ollakse “sõbrad”, ka Instagrami ja Whatsappi. Fookusgruppidest nähtus, et õpilasi ajendab õpetajaga sotsiaalmeedias kontakti otsima eelkõige konkreetne vajadus. Näiteks sooviti õpetajat puudumisest teavitada või sooviti kodutöö kohta lisainformatsiooni saada. Uuringus osalenud õpilased ei toonud välja, et õpetajatel on tööalaseks suhtlemiseks ja isiklike eesmärkide täitmiseks erinevad sotsiaalmeediakontod, seega lisavad õpilased oma sotsiaalmeedia kontode sõbralisti õpetajaid nende isiklike kontodega.

Lisaks konkreetsele vajadusele, mille tõttu õpilased õpetajatega sotsiaalmeedias kontakti otsisid, tõid intervjueritud õpilased sotsiaalmeediasuhtluse plussidena välja ka kiirust ja lihtsust. Ehk uuringus osalenud õpilased pidasid sotsiaalmeedias õpetajaga kontakteerumist kiireks ja lihtsaks viisiks, kuidas probleeme lahendada. Vaid üksikutel kordadel mainisid fookusgruppides osalenud õpilased, et nad on õpetaja sotsiaalmeedias enda sõbraks lisanud nalja pärast või lihtsalt uudishimust. Näiteks käis fookusgruppide aruteludest läbi ka mõte, et kui nooremana sai õpetajaid sotsiaalmeedia kontaktide hulka lisatud huvist ja uudishimust, siis vanemana ajendab õpetajaga sotsiaalmeedias kontakti otsima ikka konkreetne vajadus.

N8G: oleneb ka vanuse astmest. ma arvan et selles mõttes et kui ma olin noorem ehk siis mingi põhikoolis siis see oli lahe kui oli facebook ja sai lisada aga kui ma mõtlen gümnaasiumis siis nagu lisasin sellisel juhul kui oli vaja midagi küsida või ma ei tea

Õpetajalt sotsiaalmeedia sõbrakutse saanud õpilastes tekitas selline õpetaja käik aga vastakaid emotsioone, mis sõltusid konkreetsest õpetajast või olukorrast. Näiteks kui läbisaamine õpetajaga ei olnud hea, tekitas õpetaja poolt sotsiaalmeedias saadetud sõbrakutse õpilastes pigem ebamugavust. Lisaks tõid õpilased välja, et kui õpetajad on noored ning õpilaste silmis nende endiga justkui võrdsed, ei tekita sõbrakutse saatmine ebamugavust, vaid mõjub pigem loomulikuna.

M5G: oleneb õpetajast jah. mul eelmine klassijuhataja, ma ei saanud temaga väga hästi läbi. jaa ta saatis mulle instagramis kutse et ta tahab jälgida mind. see oli siuke suht ebameeldiv. ta ei meeldind mulle üldse ja ma ei tahtnud temaga peale põhikooli enam mingit tegemist teha. aga samas üks ühiskonna õpetuse õpetaja, ta on hästi lahe, ta paneb mingeid naljakaid pilte ja mingeid veidraid kommentaare. siis neid on suht tore jälgida. olenebki kui head suhted nagu on selle õpetajaga. tore kui on hea suhtlus õpetajaga.

Käesoleva magistritöö raames läbi viidud fookusgruppides osalenud õpilased on aktiivsed sotsiaalmeediasutajad ja nende sotsiaalmeedia konto sõbralisti kuuluvad sageli mõned õpetajad. Intervjuude põhjal järeldus, et õpilased on õpetajatega sotsiaalmeedias kontakti otsinud eelkõige vajaduspõhiselt, üksikutel juhtudel - ning nooremas eas - on õpetajaid sõbralisti lisatud ka uudishimust või nalja pärast. Fookusgruppides osalenud õpilaste jaoks mõjub õpetajalt sõbrakutse saamine loomulikuna enamasti just siis, kui tegemist on noorema õpetajaga ja kellega on suhted head.

3.2. Õpilaste tähelepanekud õpetajate eneseesitluse kohta sotsiaalmeedias

Õpilased tõdesid fookusgruppides, et märkavad õpetajate postitusi sotsiaalmeedias üldjuhul pigem harva ning pigem siis, kui postituse juures on midagi silmapaistvat, näiteks kui postitusel on palju “like” või kui postitus on grupis, kuhu ka õpilane ise kuulub. Õpetaja profiilidega tutvumisel võis mõneti tähendada erinevusi õpilaste harjumustes. Näiteks kui põhikooliõpilased olid pigem uudishimulikumat, siis gümnaasiumiõpilased olid pigem neutraalsema hoiakuga. Lisaks erines mõnevõrra õpilaste suhtumine õpetajate profiilidesse: gümnaasiumiõpilaste suhtumisest kajastus mõnevõrra enam aktsepteerimist ja mõistvat suhtumist õpetaja sotsiaalmeediakonto sisu suhtes.

Huvitava tähelepanekuna arutleti ühes fookusgrupis selles üle, kas õpetaja sotsiaalmeediasse postitamise sagedus võib olla seotud õpetaja õpetatava erialaga. Näiteks arvati, et kirjanduse õpetajad postitavad teiste ainete õpetajatest sagedamini, kuna leiti, et kirjanduse õpetajatel on välja kujunneud suur lugemisharjumus.

N10G: ei ma hakkasin ütlema, et kirjanduse õpetajad postitavad hästi palju, sest nad loevad hästi palju, kirjanduse õpetajad on need kes postitavad

Üldiselt olid uuringus osalenud õpilased täheldanud, et õpetajate sotsiaalmeedia postitused on seotud suuremate ja erakordsemate sündmuste, tähtpäevade või üritustega (nt. Eesti 100, kooli ball, tantsupidu). Kooliga seotud postitustest võiksid õpilaste hinnangul olla õpetajate sotsiaalmeedia kontodel kõneaineks eelkõige just need teemad, mis otseselt õpilastega seotud on või ka neid puudutavad, näidetena tõid õpilased välja õpetajate palgad, muudatused õppekavades, õpetaja erialaga seotud töökuulutused, või õpilaste vahvad tsitaadid, mida tunnis on öeldud. Eeltoodud näidete puhul olid õpilased märganud selliseid postitusi, kuid pidasid neid ka sobivaks postituse teemaks õpetaja sotsiaalmeedias. Fookusgrupi intervjuudes osalenud õpilaste hinnangul on õpilastega seotud postituste tegemine õpetaja poolt sobiv siis, kui postituse eesmärk on kiita ja tunnustada õpilast või kui postituse eesmärk on edastada häid soovide (nt sünnipäevade puhul). Näiteks olid uuringus osalenud õpilased märganud, et päris sageli toovad õpetajad oma postitustes esile õpilaste silmapaistvaid spordisaavutusi, edukalt olümpiaadidel esinemist ja harvematel

puhkudel kui õpilased on muul moel õpetajale postituseks ainekse pakkunud. Üldiselt hindasid õpilased õpetajate kooliga seotud postituse pigem kiitvaks, ergutavaks ja motiveerivaks.

*M3G: Siis üks õpetaja postitas sellise asja... * postitas selle midagi bioloogia kontrolltööst, et üks õpilane oli teinud taime ja siis teinud nagu vastanud küsimustele nii, nagu kirjutaks mingi jutu ingliskeeles ja pani need mõisted kuidagi sisse ja see oli hästi äge, võibolla ongi kui õpetaja on uhke millegi üle enda õpilaste üle nii-öelda, siis ta jagab seda, noh keegi pani mingi, et õpilased tegid lumememme väljas ja siis keegi pani selle üles.*

Samas tõid fookusgrupi-intervjuudes osalenud õpilased esile ka erinevaid teemasid, millest postituste tegemist sotsiaalmeediasse pidasid nad ebasobivaks. Taoliste ebasobivate postitustena mainiti näiteks postituse, mis puudutavad õpilaste õpitulemusi, aga näiteks ka õpetaja isikliku elu või tööga seotud detailset informatsiooni (nt. alkoholi tarbimist). Olgugi et üldiselt ei pidanud õpilased sobivaks seda, kui õpetajad jagavad sotsiaalmeedia postituse, mis on seotud alkoholi tarvitamisega, siis teatud juhtudel leiti, et ka alkoholi tarvitamisele viitav sotsiaalmeediapostitus on aktsepteeritav (nt foto perekondlikust sünnipäeva tähistamisest).

Alkoholiga seotud postituste osas tekkis õpilastel omavaheline arutelu, mille käigus toodi erinevaid näiteid, missugustel juhtudel on alkoholiga seotud postituste sisu aktsepteeritav ja missugusel juhul see õpilaste hinnangul aktsepteeritav ei ole.

M1G: Mingid asjad on, mida ta nagu ei tohiks teha nii-öelda avalikult, sest ta on nagu eeskujuks. N2G: Mida näiteks? Moderaator: Aga mis asjad need on? M1G: No ei tohiks laaberdada, linna peal olla, et kõik näevad seda, kui ta tahab, ta võib seda teha oma aias sõpradega, see ei tohiks kaugele silma paista. N2G: Nojaa, aga see on ikkagi sama asi ju, ta võib seda peol ka teha. M1G: Ja, aga samas selles ei ole midagi halba, ei oota ju, et president läheks tänavale ja jookse end purju ja oksendaks kuskil. M3G: See on iga täiskasvane inimese vastutus, et ta ise esindab ennast. N2G: Jah, et see ei ole minuarust ka nagu õpetajapõhine. M1G: Jah seda kindlasti. N2G: Nagu iga täiskasvane inimene peaks olema... M1G: Aga kui seda ühte asja teeb kuskil kodutu või õpetaja seal on ka vahet ju. N2G: Sõltub peost, ma arvan. Lihtsalt kui on mingi peresünnipäev, et peame perega sünnipäeva, siis panen üles selle, aga kui on ikka mingi norm pidu, siis ikka ei, ma arvan.

Oletan, et õpilaste arutelu põhjal võib järeldada, et õpilastel on oskus ning teadmine hinnata erinevat sotsiaalmeediasisu konkreetse juhtumi põhiselt ning nende jaoks on postituse

kontekst samuti oluline, ehk oletan, et õpilastel on oskus tutvuda enne õpetajale hinnangute andmist ka konkreetse sisu kontekstiga ning selle põhjal oma arvamused kujundada.

Probleemseks pidasid uuringus osalenud õpilased ka postitusi, kus õpetaja levitab sotsiaalmeedias oma poliitilisi tõekspidamisi ja vaateid. Kuid ka selliste positiivsete puhul märgiti, et hinnangu andmisel tuleks siiski arvestada tõika, et õpetaja sotsiaalmeedia profiil on õpetaja isiklik ala ning õpetajal peaks säilima otsustus ja sõnavabadus vastavalt oma isiklikele eelistustele.

N1G: Mina arvan, et see on ikka igapäevane asi, et kui sa oled õpetaja, et siis sul ei peaks olema mingit keeldu, et sa ei tohiks midagi postitada. N2G: Ta ei ole ju mingis kastis, et sina oled õpetaja, sa ei või teha seda-seda-seda asja

Olgugi et õpilased oskasid nimetada erinevaid teemasid, mille puhul postituste tegemist sotsiaalmeediasse peeti ebasobivaks, leiti siiski, et konkreetseid reegleid või keeldusid, sisu osas, mida õpetajad sotsiaalmeedias kindlasti jagada ei tohiks, kaasnema ei peaks. Küll aga peeti oluliseks rõhutada, et õpetajad, nii nagu kõik täiskasvanud, peaksid olema valmis võtma vastutuse enda sotsiaalmeedia postituste sisu üle.

N1G: Mina arvan, et see on ikka igapäevane asi, et kui sa oled õpetaja, et siis sul ei peaks olema mingit keeldu, et sa ei tohiks midagi postitada. M1G: Mingid asjad on, mida ta nagu ei tohiks teha nii-öelda avalikult, sest ta on nagu eeskujuks. M3G: See on iga täiskasvanu inimese vastutus, et ta ise esindab ennast.

Enim jäi kõlama arvamus, et õpetaja profiil loob õpetajast mulje kui tavalisest inimesest, kellel on perekond, koduloomad, hovid ja vaba aeg. Õpilased kirjeldasid, et õpetajate profiilipildid on üldjuhul viisakad, õpetajate sotsiaalmeedia kontodel on õpilased näinud fotosid õpetaja koduloomadest, perekonnast ja pereüritustest, reisidest või ajaveetmisest sõpradega. Õpilased tõid välja, et mõned, kuid mitte kõik õpetajad, on oma profiilile märkinud ka elukutse või kooli, kus õpetaja töötab. Täpsemalt on õpilaste arvamused õpetajate sotsiaalmeedia eneseesitlusest välja toodud käesoleva magistratöö ingliskeelse artikli osas.

N2G: Võibolla see Facebooki profiil tekitab tunde, et õpetaja on nagu rohkem inimene või kuidagi.

Põhikoolide õpilastega läbiviidud fookusgruppidest selgus, et õpilaste jaoks on õpetaja sotsiaalmeedia profiili külastamine võrdlemisi tavapärane tegevus, sest õpilased soovivad õpetaja isikliku elu, hobide ja huvide kohta rohkem teada saada. Gümnaasiumiastme õpilased leidsid, et õpetajad ei peaks kuigivõrd rangelt reeglitest või moraalinormidest kinni pidama, võrrelduna teiste täiskasvanutega, kuid õpilastel oli sellegipoolest siiski kindel nägemus, missugust sisu on õpetajal sobilik sotsiaalmeediasse postitada, et säilitada õpilaste silmis professionaalsus ja usaldusväarsus.

M3G: See on iga täiskasvand inimese vastutus, et ta ise esindab ennast. N2G: Jah, et see ei ole minuarust ka nagu õpetajapõhine.

Ehk uuringus osalenud õpilaste hinanngul, aitab õpetaja-õpilase sotsiaalmeedia sõprus tuua õpetajat kui persooni õpilasele lähemale ning lisab seeläbi õpetaja ametlikule kuvandile inimlikkust, mis võib omakorda soodustada parema klassikliima teket ja soojemat suhtlust kooli keskkonnas.

3.3. Sotsiaalmeedia sõprus vs õpetaja-õpilase vaheline suhtlus klassiruumis

Uuringus osalenud õpilased ei näe, et õpetajate eneseesitlus sotsiaalmeedias oleks niivõrd erinev õpetaja kuvandist, mida ta endast klassi ees jätab. Uuringus osalenud õpilased rõhutasid, et kõik õpetajad on erinevad ja seetõttu ka selgeid ühiseid iseloomujooni või omadusi nad õpetajate puhul välja tuua ei oska, kuid siiski tõid õpilased välja märksõnu, mida nad seostavad õpetajatega, kellel on õpilaste silmis positiivne kuvand ning märksõnu, mida seostatakse õpetajatega, kellele on õpilaste silmis pigem negatiivne kuvand.

Uuringus osalenud õpilased tõid välja aspekte, mida nad õpetajate juures positiivseks peavad ja mida nad hindavad. Positiivsete õpetaja omadustena nimetati *vahva, lahe, energiline, chill* ning samuti tõid õpilased välja, et nad peavad oluliseks, kas ja kui hästi oskab õpetaja neile õppeainet õpetada. Õpetajad, keda õpilased seostavad positiivsete omadustega, seostavad õpilased ka meeldivate tundidega. Meeldivate tundide juurde kuulub õpilaste hinnangul naermine, hea läbisaamine õpetaja ja õpilaste vahel ning naljad.

N10G: samas ma ütleksin et enamik õpetajaid väga armastavad oma ainet nad seda ma nagu näen praeguses koolis mida eelmises koolis ei näinud et õpetajad nagu suudavad selle asja õpilastele paremini selgeks teha et see nagu erinevus on küll. N9G: jaa et suudavad õpilastele paremini teema selgeks teha kui nad ise nagu tahavad seda. et see on üks suur asi

Ehk uuringus osalenud õpilased peavad oluliseks õpetaja iseloomuomadusi, mis seostuvad rõõmsameelsusega ja sõbralikkusega ning õpetaja oskust õpilasi õpetada.

Negatiivsemaid õpetaja isikuomadusi seostatakse märksõnaga *nõme*. Õpetajad, kellele uuringus osalenud õpilased omistasid negatiivsed omadused, teevad õpilaste hinnangul tundides tunnikontrolle ja tundide juurde kuulub õpilaste arvates ka igapäevane hindamine. Õpetajate, kelle iseloomuomadusi õpilased pidasid negatiivseks, tundides tunnevad õpilased igavust ja õpilaste hinnangul puudub neis tundides huumor.

Õpilased täheldavad õpetajate puhul erinevusi ka sõltuvalt sellest, kas õpetajaga räägitakse tunnis või vahetunnis, kusjuures näiteks vahetundides saadud kogemusi iseloomustasid õpilased pigem positiivsete märksõnadega, näiteks *abivalmidus*, *valmidus suhtlemiseks*. Klassi ees seisvat õpetajat iseloomustati ka kui korrektset ning ennast kehtestavat.

Lisaks eelkirjeldatule tõid uuringus osalenud õpilased välja, et klassi ees seisva õpetaja puhul on lihtsam aimu saada õpetaja iseloomuomadustest (võrrelduna õpetaja kuvandiga sotsiaalmeedias):

N6G: Sotsiaalmeedias ei ole aru saada tema reipusest. N5G: See ei ole nagu nii erinev, aga samas ikkagi noh õpetaja on energilisem jällegi, kui pildi peal.

Sotsiaalmeedias õpetaja profiiliga tutvumisel toodi aga välja informatsiooni, mida õpilased on justnimelt seal, mitte klassiruumis teada saanud. Näiteks uued teadmised seoses õpetaja perekonnaga või õpetaja reisimise huviga, tema hobide ja vabaaja tegevustega.

Õpilaste hinnangul sotsiaalmeedias loodud kontakt suhteid klassiruumis üldjuhul ei mõjuta, kuid üksikutel juhtudel tajusid õpilased siiski positiivseid muutusi suhtluses õpetajatega koolikeskkonnas. Positiivsena toodi välja aspekti, et kui õpetajaga olid juba varasemalt head suhted, siis kontakt sotsiaalmeedias on häid suhteid veelgi süvendanud, samuti leiti, et kontakt sotsiaalmeedias on aidanud õpetaja ja õpilase vahelist lähedust luua ning tekitanud

õpilastes tunde, et õpetajad ja õpilased on võrdsed. Lisaks toodi välja, et sotsiaalmeedias loodud kontakt pakub õpilastele julgust.

N9G: võibolla jah et see kui on sotsiaalmeedia siis nagu puutud koolis rohkem kokku. tekibki see lähedus ja kontakt. kuidagi tead sellest inimesest rohkem ja julged nagu läheneda N10G: minumeelest tänu sotsiaalmeediale kaob see kuvand ära et õpetaja on ainult õpetaja. et saad aru et tal on eraelu ka et ta on ka inimene N9G: toob nagu samale tasemele N8G: et õpetaja pole mingi kõrgem et peab teda kummardama või

Kogemused, kus sotsiaalmeedias loodud kontakt õpetajaga mõjus õpilase ja õpetaja vahelisele suhtele pigem negatiivselt, seostusid üldjuhul konkreetsete õpilaste kogemustega. Näiteks ühel juhul kirjeldati, kuidas õpetaja postitatud fotod tekitasid õpilastes negatiivseid tundeid õpetaja suhtes, sest õpetaja käitumine ei olnud sotsiaalmeedias niivõrd professionaalne kui tunnis ning seetõttu jättis õpilastele mulje, et tegemist on teise inimesega. Üldiselt aga jäid õpilased arvamusele, et sotsiaalmeedias loodud kontakt muudab õpetajaid õpilastega lähedasemaks, tuleb vaid osata sotsiaalmeediakeskkondi õigesti kasutada.

3.4. Vajadus sotsiaalmeedia suhtlust suunavate juhendite ja regulatsiooni järele

Uuringus osalenud õpilased ei teadnud, et nende koolis oleks olemas õpetaja-õpilase sotsiaalmeediasuhtlust suunavaid juhendeid või regulatsioone. Leiti, et otsest vajadust selliste reeglite järele tegelikult ka ei nähta, sest õpilaste hinnangul võiksid õpetajaga suhtlemisel kehtida nõ. kirjutamata reeglid, millest omavahelisel suhtlusel kinni peetakse. Näiteks leiti, et üheks kirjutamata reegliks võiks olla see, et õpetajaga suheldakse sotsiaalmeedias viisakalt ning sõprus sotsiaalmeedias ei tohiks sõprussuhtest edasi areneda. Õpilased leidsid, et ka tõusetuvate probleemide korral, tuleks erinevaid juhtumeid lahendada individuaalse lähenemise teel, selle asemel, et toetuda kirjalikele suunistele või reeglitele.

M5G: ma arvan et isegi kui oleks kirjalikud [reeglid], siis inimesed ei hakkaks nii-öelda plaksu pealt allkirju andma või muutma oma käitumist. et see on ikkagi iga inimese või iga olukord on individuaalne et seda peab lahendama individuaalselt, ei saa ära keelata, et ei

tohi näiteks selle õpetajaga sõber olla või ei tohi suhelda. kui on probleem siis peab lahendama individuaalselt

Samas nähtus fookusgrupi-intervjuudest, et aeg-ajalt on koolides tulnud ette erinevaid olukordi, mille lahendamisel oleks võinud juhistest või kehtestatud sotsiaalmeedia reeglitest abi olla. Näiteks oli ühes koolis tõusetunud vajadus sotsiaalmeedia reeglite järele, siis kui õpilased tegid oma meemide lehekülje ning riputasid sinna ebasobivat sisu. Teises koolis, seevastu, tulid õpetaja-õpilase sotsiaalmeediasuhtluse põhimõtted teemaks õpetaja liigselt familiaarse käitumise tõttu.

moderaator: aga kuidas see teemaks tuli või mis kontekstis? N10G: tehti küsitlus eee.. M5G: väga paljud teadsid sellest õpetajast, ka mina M4G: õpetaja X moderaator: ma panen nimed nagunii iksideks. ei ole selles mõttes vahet M5G: ta oli üldse hästi familiaarne õpilastega nii tunnis kui tunniväliselt. helistas õhtuti ja kutsus kinno. ja üldse ta enda klassi õpilastega saab väga hästi läbi. poisid aitavad tal puid lõhkuda ja nad joovad veini teevad veiniõhtuid ja vaatavad koos "troonide mängu". selles mõttes ta oli üldse teistsugune inimene kellele need asjad sobivad aga paljusid häiris see familiaarne käitumine, ja olid mingisugused kohatud naljad olid ja. tehtigi nagu küsitlus selle õpetaja kohta et mida te arvate tema käitumisest et kas see on nagu normaalne, või et kas nagu et midagi peaks äkki ette võtma ja paljudel oli probleeme sellega ja siis tuligi välja et õpetaja oli nagu läinud üle piiri. et sellest võib nagu N9G: aga siis see teema vaibus; Moderaator: et ühesõnaga mingit lõplikku tulemust nagu ei olnud? M5G: no see maeti alla jah. M4G: kui lõpetada(?) tahate siis pange suu kinni

Uuringus osalenud õpilased tõid ideaalsest, st. sobivaks peetud, õpilase ja õpetaja suhtlusest sotsiaalmeedias rääkides, paralleele meilisuhtlusega, sest leiti, et suhtlemine õpetajaga võiks olla eelkõige ametlik ja vastata korrektse ortograafia reeglitele. Näiteks leidsid õpilased, et õpetajaga sotsiaalmeedias suheldes ei oleks sobiv kasutada slängisõnu, nagu näiteks “jou”. Ühtlasi oldi arvamusel, et suhtlusel peaks jällegi arvestama vajadusega – ehk õpetajaga on sobiv suhelda, ainult siis kui selleks on otsene vajadus.

IV JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON

Eesti koolide õpilaste ja õpetajate omavahelist sotsiaalmeediasuhtlust on Eestis uurinud varasemalt mitmed autorid (Otsus, 2018; Rooste, 2013; Räim, Siibak 2014) ja leidnud, et õpilaste ja õpetajate omavaheline sotsiaalmeediasõprus on tänapäeval üsna tavapärane nähtus.

Sama trendi kinnitavad ka käesoleva magistritöö raames õpilastega läbi viidud fookusgrupi-intervjuud, kust sarnaselt varasematele uurimistöödele (Rooste 2013; Draskovic jt, 2013; Gunnulfsen, 2016) nähtus, et peamiselt loovad õpilased õpetajatega sotsiaalmeedias kontakti vajaduse tõttu (nt. selleks et täpsustada kodutöödega seonduvat või teavitada teineteist korralduslikes küsimustes). Siinse uuringu põhjal silmatorkavaid erinevusi põhikooli ja gümnaasiumiastme õpilaste hinnangutes ja kogemustes õpetaja-õpilase vahelise suhtluse teemal ei esinenud. Erinvus ilmnis eelkõige ehk selles, et kui nooremad õpilased mainisid, et õpetajaga on sotsiaalmeedias hakatud suhtlema ka huvist ja uudishimust ning õpetaja profiile külastavad nooremad õpilased pigem sageli, siis gümnaasiumiastme õpilaste puhul jäi domineerivaks vajaduspõhine kontakti otsimine õpetajaga.

Siinses uurimuses osalenud õpilaste jaoks on sotsiaalmeediasõprus õpetajatega pigem tavaline, järeldus, et õpilased näevad õpetajatega sotsiaalmeedias sõbrustamist pigem isegi loomulikuna, seda eelkõige juhul, kui õpetajaga on suhted juba varasemalt head. Seda on leitud ka varasematest empiirilistest uurimustest (Forkosh-Baruch, Hershkovitz, Ang 2015), ja lisaks tõid autorid välja tendentsi, et õpilastega loovad sotsiaalmeedias pigem kontakti õpetajad, kes on nooremad ning kel on väiksem õpetamise kogemus, ühtlasi ilmnis, et sotsiaalmeedias loovad kontakti need õpilased ja õpetajad, kel omavaheline vanusevahe on väiksem.

Nagu eelpool mainitud, nähtus nii siinses uuringus kui ka varasemates uuringutes tendents, et peamiselt loovad õpilased õpetajatega sotsiaalmeedias kontakti vajaduspõhiselt. Teemat uurinud teadlaste seas on valdav üksmeel, et õpilase-õpetaja sotsiaalmeedia kokkupuude peaks eelkõige olema professionaalne (Hart & Steinbrecher, 2011) ning selle toetamiseks on uurijad soovitanud õpetajatel luua eraldi kontod isiklikuks ja tööalaseks otstarbeks (Graham jt, 2018).

Erinevateks eesmärkideks loodud sotsiaalmeediakontod võivad aidata ennetada või leevendada õpetajate hirme riskide ees, mis varasematest uuringutest on ilmnenu. Siinses uuringus ei ilmnenu, et õpetajatel oleks loodud eraldi sotsiaalmeediakontod isiklikeks ning professionaalseteks eesmärkideks, vaid pigem rakendatakse praktikat, kus õpilastega suheldakse oma isikliku sotsiaalmeedia kontoga, seega võivad tekkida probleemid seoses piiride ähmastumisega. Näiteks Hosek ja Thompson (2009) on määranud kolm peamist riski: 1) rolliga seotud riskid; 2) isikuga seotud riskid; 3) stigmaga seotud riskid. Eelnimetatud riskid võivad vastavalt ohustada õpetaja professionaalset rolli, põhjustada piinlikkustunnet nende õpilastes või isiklikes võrgustikes või kujutada ohtu õpetaja identiteedile. Lisaks on varasemad uuringud (Asterhan jt, 2013; Rääm ja Siibak, 2014) näidanud, et õpetajad tunnevad muret professionaalse ja isikliku elu vaheliste piiride hägustumise üle: 1) näiteks ähmastuvad privaatsuse piirid, kui õpilased saavad ligipääsu nende eraelulisele informatsioonile; 2) ähmastuvad piirid autoriteetsuse ja läheduse vahel ning 3) ähmastuvad piirid eraelu ja tööelu vahel. Võttes arvesse võimalikke riske, soovitaksin samuti õpetajatel luua sotsiaalmeediasse erinevad kontod nii õpilastega suhtlemiseks kui ka teisteks professionaalseteks eesmärkideks ning isiklikuks otstarbeks.

Õpilase-õpetaja suhtel on lapse arengus ja haridusteel oluline roll (Baker, 2006), mistõttu võib tugev ja sõbralik õpilase-õpetaja suhe õpilase akadeemilisele arengule positiivselt mõjuda (Hamre & Pianta 2006; Beutel, 2010), lisaks võib õpilase edukus koolis sõltuda õpetaja usaldusväärsusest (Killian, 2017), ning seetõttu on ka õpetajate eneseesitlus sotsiaalmeedias oluline teema, mis vajab minu hinnangul tähelepanu. Õpetaja-õpilase suhet mõjutavad lisaks sotsiaalmeedia eneseesitlusele ka õpetaja usaldusväärsus (Finn jt, 2009), mis koosneb õpetaja kompetentsusest ja hoolivusest õpilaste suhtes (Teven & McCroskey,

1997), õpetaja kompetentsuse töid välja ka minu intervjuueeritud õpilased, kes pidasid oluliseks, kuivõrd oskab õpetaja neile ainet õpetada.

Käesoleva magistritöö järelduste ning varasemate sarnastel teemadel läbi viidud uuringute põhjal (Begovic 2011; Frymier, Houser 2000) leian, et õpilased ja õpetajad võiksid sotsiaalmeedias omavahel sõbrad olla, sest leian, et positiivne kontakt õpetajatega sotsiaalmeedias ja sellest tõusetuv positiivne kogemus võib mõjutada õpilase õppeedukust ning rahulolu nii õppeainega, aineõpetaja kui ka õppimisprotsessiga, sest “õpilase ja õpetaja suhe on peamine faktor, mis toetab pühendunud õppimist klassiruumis” (Frymier & Houser, 2000). Läbi viidud fookusgrupi-intervjuudes osalenud õpilased töid välja, et sotsiaalmeedias õpetajaga loodud kontakt on neid julgustanud täiendavalt õpetajaga suhtlema, mistõttu leian, et tagasihoidlikuma loomuga õpilaste jaoks võib virtuaalsel teel nõu ja/või abi küsimine olla suureks abiks, näiteks õppeülesannete kohta lisainformatsiooni või selgituste küsimisel või teiste probleemide lahendamisel, mille puhul õpilane soovib õpetajaga vestelda, kuid klassiruumis seda teha ei soovi. Lisaks pakub see õpilasele võimaluse vestelda õpetajaga privaatselt, mitte kogu klassi ees, aidates lisaks kokku hoida ka tunni aega, ning õpetaja jaoks säilib võimalus vastata õpilasele talle sobival ajahetkel.

Küll aga tasuks kindlasti silmas pida, et sotsiaalmeediasõprus võib nii õpilaste kui ka õpetajate jaoks kaasa tuua ebameeldivaid tagajärgi. Näiteks Kätlyn Jürisaare magistritöös (2019) ilmnes, et pole sugugi harvad juhtumid, kus õpilased on õpetajaid internetis kiusama hakanud. Kätlyn Jürisaare magistritöös (2019) selgus, et küberkiusamisel on mitmeid erinevaid vorme: negatiivsed kirjad ja sõnumid, fotomanipulatsioon ja fotode levitamine; identiteedivargus ning järjepidev õpetaja jälgimine sotsiaalmeedia keskkondades. Leian, et taolised ohu-olukorrad võiksid ja peaksid olema kindlasti nii õpetajate ja õpilaste kui kooli juhtkonna poolt teadvustatud ning võimalusel ennetatavad. Selleks, et sarnaseid juhtumeid ennetada, arvan, et oleks oluline õpilastele juba varajases kooliastmes järjepidevalt tutvustada, selgitada ja kirjeldada sotsiaalmeedia ja internetikäitumise olemust, reegleid, head tava ning erinevate käitumisviiside võimalikke tagajärgi. Siinses töös intervjuueeritud õpilased ei pidanud sotsiaalmeediasuhtluse reeglistikku vajalikuks, sest leidsid, et elementaarsetest viisakusreeglitest kinni pidades pole reegleid tarvis. Arvan, et koolid võiksid kaaluda sotsiaalmeediasuhtluse reeglistiku loomist, sest Kätlyn Jürisaare töö põhjal

ilmnes kahjuks tõsiasi, et õpilased võivad käituda äärmiselt lugupidamatult ning astuvad üle ka üldise hea suhtluse tavast. Paraku ei saa ilmtingimata veenduda, et kirjalikud reeglid õpilasi lugupidavalt käituma õpetaks, kuid reeglistiku olemasolu korral on võimalik õpilastel järele vaadata, kuidas on sobiv internetis käituda ning õpetajatel võimalus sellele toetuda, kui reegleid on rikutud.

Varasematest uuringutest (Räim ja Siibak, 2014) nähtub, et et õpetajad tunnetavad, et nende ametikohaga käib justkui kaasas kohustus sotsiaalmeedias ettevaatlikult käituda, et olla noortele eeskujuks nii virtuaalses kui ka füüsilises keskkonnas, et täita õpetajatele seatud ühiskondlik ootus igal hetkel ja olukorras õpilastele eeskujuks olla (Wang jt, 2015). Läbi viidud fookusgrupi-intervjuudest nähtus samuti, et õpilaste jaoks on oluline, et õpetaja käituks sotsiaalmeedias samamoodi eeskujulikult kui koolitunnis ja et omavahelises sotsiaalmeediasuhtluses kehtiksid ka sotsiaalmeedias elementaarsed viisakusreeglid. Käesolevas uuringus osalenud õpilastel olidki reeglina positiivsed kogemused suhtluses õpetajatega sotsiaalmeedias ja ka varasematest analüüsides nähtub, et õpetajad on valdavalt teadlikud, missugune informatsioon on õpilastega jagamiseks sobilik ja missugune mitte (Fusani 1994; Zhang jt, 2009). Näiteks nähtus läbi viidud fookusgrupi-intervjuudest, et õpilased on õpetaja sotsiaalmeedia profiiliga tutvudes saanud teada informatsiooni õpetaja perekonna, hobide ja vaba aja veetmise viiside kohta ning taoline informatsioon on uuringus osalenud õpilaste hinnangul aidanud neil tekitada õpetajatega lähedasemat ning isiklikumat sidet. Varasemad uuringud on leidnud, et õpetajate puhul on perekondliku informatsiooni jagamine sobilik ka klassiruumis (Zhang jt 2009); lisaks peetakse sobivaks humoorikate lugude jagamist (Sorensen, 1989). Sarnase aspekti tõid välja ka käesolevas uurimuses osalenud õpilased, kelle jaoks seostusid õpetaja positiivsed omadused just oskusega nalja teha või huumorisoone olemasoluga.

Varasematest uuringutest nähtub, et õpilastel on ka selged arusaamad selles osas, millist informatsiooni õpetajal sotsiaalmeedias jagada ei tasuks. Ebasobivaks informatsiooniks peetakse õpilaste poolt näiteks seda, kui õpetajad jagavad sotsiaalmeedias oma perekondlikke probleeme, kajastavad alkoholi tarbimist (Hosek & Thompson 2009) või avaldavad oma poliitilisi vaateid (Rahimi & Bigdeli 2016). Sarnaseid arvamusi avaldasid ka käesoleva magistritöö jaoks läbi viidud fookusgruppides osalenud õpilased, kelle

hinnangul on ebasobiv, kui õpetajad jagavad sotsiaalmeedias liiga detailset informatsiooni oma pere- või tööelu kohta. Taolise sisu avaldamine võib õpilastes tekitada negatiivseid hoiakuid õpetajate suhtes (Coffelt, Strayhorn & Tillson, 2014).

Ebasobivate postituste tegemine sotsiaalmeedias on päädinud vahel ka juhtumitega, mis on lõppenud õpetaja töölt kõrvaldamisega (Shapira, 2008; Carter, Foulger, & Ewbank, 2008). Võib eeldada, et nii mõnelgi puhul on probleemid tõuestunud seetõttu, et õpetajad ei ole arvestanud nn “košmaarse lugejate” poolt tõusetuva huviga enda profiilil toimuva vastu, ehk on valesti hinnatud enda sotsiaalmeedia potentsiaalse auditooriumi ulatust. Probleemide vältimiseks ja nendest hoidmuseks on erinevates riikides, näiteks Austraalias, Šotimaal, Iirimaa ja Kanadas loodud ka eeskirju ja juhtnööre, mis õpetajaid sotsiaalmeedia kasutamisel suunaksid ja juhendaksid. Õpilased, keda käesoleva töö raames intervjuueerisin, ei olnud teadlikud, et nende koolis taolisi sotsiaalmeedia eeskirju või reegleid eksisteeriks. Leian, et taoliste potentsiaalselt negatiivsete olukordade ennetamiseks võiksid haridusasutused siiski kaaluda koolis jt õppeasutustes sotsiaalmeedia suhtluse reeglite kogu loomist ja kasutusele võtmist. Minu hinnangul võiks ja peaks reeglite kogumik olema võimalikult üheselt mõistetav, lihtsas keeles, võimalikult väikese mahuga, et see oleks lihtsasti haaratav ja meelde jäetav ning mugavalt kättesaadav kõigile koolipere liikmetele. Reeglite kogu peaks minu hinnangul sisaldama mõnd nõuannet või meelepead igale haridusasutusega seotud “grupile” – nii töötajatele (õpetajad, klassijuhatajad, ringiõpetajad, treenerid), õpilastele kui ka lapsevanematele. Leian, et sellise omavahel kokku lepitud ja reeglistiku või sotsiaalmeedia hea tava loomine võiks toimuda kõigi eelmainitud gruppidega koostöös, nii et iga grupi ootused ja vajadused saaksid täidetud, kooskõlastatud ja üles tähendatud.

Õpilastel olid sarnased hinnangud ja kogemused õpetajatega sotsiaalmeedias suhtlemisel, õpilased kasutavad õpetajatega sotsiaalmeedias suhtlemist sarnastel eesmärkidel ning panevad tähele sarnaseid tendentse - näiteks sisu õpetaja perekonna kohta, õpetaja hobide ja vaba aja veetmise viiside kohta. Ühtlasi leidsid õpilased, et õpetajaga sotsiaalmeedias suhtlemine ja õpetaja profiiliga tutvumine muudab õpetajat lähedasemaks, inimlikumaks ja ka sõbralikumaks.

Läbi viidud uurimuse pinnalt leian, et sotsiaalmeedia võib nii õpilastele kui õpetajatele pakkuda suhtluses teineteisega väga palju ning seda mitte vaid virtuaalses suhtluses, vaid ka suhetes, mis kehtivad koolikeskkonnas. Õpetajana sotsiaalmeediat kasutades ning õpilastega suheldes võivad kaasas käia mitmed riskid, kuid grupi-intervjuude põhjal selgus, et õpilased soovivad ja ootavad sotsiaalmeediast pigem selle võimaluste ärakasutamist. Õpilased märkavad õpetajate sotsiaalmeedia kasutamist ning suhtuvad sellesse neutraalselt, mõistvalt ning enne hinnangute andmist süvenevad konteksti. Õpilased näevad õpetajaid tänu sotsiaalmeediale ka teistes rollides ning õpetajaga sotsiaalmeedias loodud kontakt ja suhtlus on õpilastele julgustav ning lähendab õpetajat kui isikut õpilastele.

Siinse uurimuse põhjal kaldun pigem uskuma, et õpetajate ja õpilaste vaheline sotsiaalmeediasuhtlus võib muutuda veelgi tavapärasemaks ja loomulikumaks osaks õpilaste ja õpetajate vahelises suhtluses üldiselt. Siinsest tööst nähtus, et õpilaste hinnangul on sotsiaalmeedias õpilastega altimad kontakti looma pigem nooremad õpetajad ja õpilastelegi tundub see loomulikuna, et noored õpetajad nendega sotsiaalmeedias kontakti loovad. Seda enam, et digitaalse keskkonnaga harjunud ja selles kasvanud lapsed, noored saavad täiskasvanuks ning alustavad oma erialaõpinguid ja karjääri, usun, et suurem enamus jätkab digitaalsete vahendite kasutamist ja integreerimist ka oma professionaalsesse ellu, sest digitaalsete vahenditega ja virtuaalse suhtlusega ollakse harjunud ning see on ka igapäevaelu loomulik osa.

Teisalt jällegi on sotsiaalmeedia populaarsus ja sage kasutus toonud kaasa erinevaid ebameeldivaid kogemusi õpetajate seas. Neid kogemusi, nagu ka eelpool mainitud, on uurinud Kätlyn Jürisaar (2019). Võib oletada, et niivõrd terav teema leiab ka ühiskonnas laiemat kajastust, mistõttu teave negatiivsetest kogemustest levib ja raputab ning seetõttu võib panna mitmeid õpetajaid oma sotsiaalmeediakasutuse praktikaid ümber vaatama või sootuks uusi reegleid kehtestama, mis puudutab õpilastega sotsiaalmeedias sõprussidemete loomist. Teisest küljest aga ei ole välistatud ka variant, et õpetajad näevad teiste kogemusi kui võimalust õppida ning neist juhtumitest ajendatuna võtavad kasutusele ennetavaid meetmeid, näiteks sõlmivad õpilastega sotsiaalmeediasuhtlust puudutavad viisaka suhtlemise kokkulepped või loovad endale eraldi kontod, nii isikliku kui ka professionaalse profiili.

Lisaks leian, et õpilaste ja õpetajate sotsiaalmeediasuhtluse temaatika võib esmapilgul tundudagi kui vaid õpilasi ja õpetajaid puudutav, kuid võttes arvesse temaatika erinevaid tahke ja aspekte, leian, et tegelikkuses on seotud gruppe veelgi, keda antud teema puudutab ning kes vajadusel sekkuma peaksid, näiteks lapsevanemad. Viimast eelkõige kiusamise ja negatiivsete kogemuste valguses.

Loodan, et Eestis õpetajate ja õpilaste suhtluse teemal läbi viidud uuringud leiavad laiemat kõlapinda ka ühiskondlikult ning panevad teemaga seotuid mõtlema võimalikele headele ja halbadele tagajärgedele ning aitavad leida ja tähelepanu juhtida õppimis- ja arengukohtadele, et edaspidi oleks koolides aina levinum sotsiaalmeedia tugevuste kasutamine.

4.1. Meetodi ja valimi kriitika

Leian, et võimalikke variante arvesse võttes, oli antud meetod ja valim parim võimalik viis antud uuringu läbi viimiseks, kuid alljärgnevalt tootsin siiski välja mõned tekkinud kitsaskohad ja võimalikud viisid andmete hõlpsamaks kogumiseks ja intervjuude läbiviimiseks.

Valimi koostamist raskendas kevadine haigusteperiood ning koolide tihe ajagraafik. Viimase tõttu oli keerukas leida koole, kel oleks võimalik toimuvate ürituste kõrvalt leida aega uuringus osalemiseks ning pakkuda õpilastele võimalusi intervjuudes osalemiseks. Mõned uuringus osalemise nõusoleku andnud õpilased ei saanud aga fookusgrupi-intervjuudest osa võtta haigestumise tõttu. Edaspidi võiks taoliste olukordade vältimiseks uurida koolidelt ka kaugemasse tulevikku jäävate ajaperioodide kohta ning võimalusel kaasata intervjuudesse mõned õpilased nn varuvariantideks, kuid arvestada võimalusega, et neid osalebki intervjuul mõnevõrra rohkem kui esialgu planeeritud.

Intervjuude läbiviimise koha osas ei täheldanud ma moderaatorina, et oleks esinenud takistusi, sest valdavalt valisid noored intervjuu toimumise koha ise (mõnel juhul sõltus see ka vabade klassiruumide olemasolust ja sellisel juhul suunas ruumi valikult õpetaja). Küll aga täheldasin, et noorte seas esines mõnevõrra tagasihoidlikkust ja teiste arvamustele

toetumist, mistõttu moderaatorina pidin nii mõnelgi korral mõne osaleja poole eraldi pöörduma, et tema arvamust kuulda. Usun, et noortega usaldusväärse ja meeldiva õhkkonna loomisel oli abiks intervjuule varem kohale ilmumine ning nendega lühike vestlus enne intervjuuga alustamist, kuid leian siiski, et tulnuks mõnevõrra rohkem esitada täpsustavaid lisaküsimusi ja veelgi rohkem tähelepanu pöörata tagasihoidlikumate informantide kaasamisele.

Intervjuu kavasse olin planeerinud ka projektiivtehnika, mille kasutamine paistis õpilastele minu hinnangul meeldivat, sest see elavdas nende olekut ning minu hinnangul olid nad ülesandele keskendunud. Kahjuks aga tulemuste osas ma selle ülesande tulemusi eraldi arvesse ei võtnud ega esitanud, sest õpilased talletasid jagatud paberilehtedele sama informatsiooni, mida nad ka suusõnaliselt küsimustele vastates esitasid. Siinkohal leian, et minul kui moderaatoril tulnuks selgemalt ja kindlamalt selgitada ülesannet ja minu ootusi, et saada noortelt kätte midagi veelgi põnevamat.

Võimaluse korral pööraksin edaspidistes intervjuudes tähelepanu ka intervjuu läbiviimise ajale koolipäeva lõikes. Lühikese eelvestluse käigus märkasin, et õpilased on eelnevast koolipäevast väsinud ja julgen oletada, et paiguti esinev vaikiv olek võis olla põhjustatud ka möödunud koolipäeva väsimusest. Seega võimalusel võiks kaaluda intervjuu toimumise aega hoopis hommikupoolisel ajal või õppetööst vabal päeval, mil õpilased võiksid oodatavalt pisut puhanumad olla ja seetõttu ka veidi erksamad ja altimad süvitsi arutlema.

Usun, et läbiviidud intervjuud võimaldasid hankida piisaval hulgal mitmekülgset informatsiooni, et uurimisküsimustele vastuseid leida.

4.2. Edasised uuringud

Sotsiaalmeedia levik ja sotsiaalmeediakasutus on tänapäeva inimeste elus oluline ja seetõttu leian, et oluline uurimisteemana ka edaspidi. Eestis on senised uuringud keskendunud peamiselt õpetajate sotsiaalmeediasuhtluse kogemustele, aina enam on uurima hakatud ka erinevate kooliastmete õpilasi.

Edaspidised uuringud võiksid keskenduda näiteks lapsevanematele või huviringide õpetajatele, mis võiksid pakkuda täiendavat informatsiooni juba varem leitud. Näiteks võiks võimalik uurimus keskenduda lapsevanemate kogemustele sotsiaalmeediasuhtluses õpetajatega või vastupidi. Valimiga, kuhu kuuluvad täiskasvanud, oleks võimalik läbi viia näiteks süvaintervjuusid või fookusgrupi-intervjuusid, sõltuvalt sellest, missugune on uurimuse teema.

Lapsevanemate kogemuste uurimine sotsiaalmeediasuhtluses õpetajatega võiks pakkuda huvitavat sisendit teemal, mis eesmärkidel lapsevanemad õpetajatega sotsiaalmeedias ühendust võtavad ja kas üldse; lisaks võiks saada uusi huvitavaid teadmisi selles osas, kas ja mis eesmärkidel vanemad on õpetajate sotsiaalmeedia profiilidega tutvunud ning kas Eestiski on esinenud juhtumeid, kus lapsevanema hinnangul õpetaja profiili ebasobiva sisu tõttu õpetaja oma sotsiaalmeediaprofiilis on sunnitud muudatusi tegema.

Võimalikke uurimissuundi antud temaatikas leidub kindlasti veelgi ning usun, et vajadus teema kohta kaasaegseid uurimusi läbi viia kindlasti säilib.

KOKKUVÕTE

Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada välja Eesti põhikoolide ja gümnaasiumide õpilaste hinnangud ja kogemused seoses õpilaste ja õpetajate vahelise interaktsiooniga sotsiaalmeedias. Magistritöö koostamisel viidi 2018. aasta kevadel läbi üheksa fookusgrupi intervjuud 13-18 aastaste Eesti koolide õpilastega (N=45), et uurida nende kogemusi sotsiaalmeediasuhtluses õpetajatega ning nende hinnanguid õpetajate sotsiaalmeediakasutusele ja selle rollile suhetes õpilastega. Käesolev magistritöö on koostatud ingliskeelse teadusartikli ja seda raamistava katusartikli kujul. Artikli käsikiri on vastu võetud ilmuniseks ingliskeelses eelretsenseeritavas teadusajakirjas *Medialni Studia/Media Studies* (ETIS 1.2.).

Uuringu tulemuste põhjal järeldus, et õpetajad ja õpilased on sotsiaalmeedias omavahel sageli kontaktis. Üldjuhul on kontakti loomine ajendatud konkreetsest vajadusest anda edasi informatsiooni (nt. puudumise põhjendamiseks, logistiliste küsimuste lahendamiseks); või küsida lisainformatsiooni kodutööde kohta, sest sotsiaalmeedia pakub võimalust enda küsimustele reeglina kiirelt ja lihtsalt vastuseid saada. Üksikutel juhtudel oli sotsiaalmediasuhtlus õpetajaga ajendatud ka uudishimust. Selgus, et omavahelise kontakti algatavad ja sõbrakutseid saadavad nii õpilased kui ka õpetajad, sõltuvalt sellest, kummal parasjagu on vajadus teisega kiirelt ühendust saada.

Põhikoolide õpilastega läbiviidud fookusgruppidest selgus, et õpilaste jaoks on õpetaja sotsiaalmeedia profiili külastamine võrdlemisi tavapärane tegevus, sest õpilased soovivad õpetaja isikliku elu, hobide ja huvide kohta rohkem teada saada. Gümnaasiumiastme õpilased leidsid, et õpetajad ei peaks kuigivõrd rangelt reeglitest või moraalinormidest kinni pidama, võrrelduna teiste täiskasvanutega, kuid õpilastel oli sellegipoolest siiski kindel nägemus, missugust sisu on õpetajal sobilik sotsiaalmeediasse postitada, et säilitada õpilaste silmis professionaalsus ja usaldusväärsus. Õpilased leidsid, et õpilase-õpetaja

sotsiaalmeedia kontakt on aidanud õpilaste ja õpetajate vahelisi suhteid soojendada ja parandada, aitab saavutada lähedasema ja inimlikuma kontakti õpilase ja õpetaja vahel. Lisaks uskusid õpilased, et õpetajaga sotsiaalmeedias suhtlemine pakub õpilastele võimaluse näha õpetaja inimlikumat poolt.

Käesoleva töö olemus ja võrdlemisi väike valim ei võimaldanud teha üldisi järeldusi õpilaste ja õpetajate suhetele sotsiaalmeedias või õpetaja eneseesitluse rolli õpilaste hinnangute kujundamisel õpetajast, kuid usun, et pakkus sellegipoolest uusi põnevaid teadmisi õpilaste kogemustest ja hinnangutest antud teemas.

SUMMARY

The aim of this study was to examine Estonian primary and secondary school students' opinions and experience with teacher-student interactions on social media. In order to explore students' opinions and experience, nine focus-group interviews with students aged 13-18 were conducted in spring 2018 and analyzed using qualitative content analysis.

According to this research, Estonian student-teacher interaction on social media is quite common. Mostly, students and teachers interact with each other due to necessity or sometimes out of curiosity. Also, „friend“ requests can be sent both by students as well as teachers.

Focus-groups with primary school students revealed that it is quite common for students to lurk on teachers' social media profile according to their curiosity to get to know their teachers' family, hobbies or leisure time activities. Secondary school students were found to be more accepting about teachers' social media use, as they were more understanding and forgiving about some content that is mostly considered to be inappropriate.

In this study, it was found that for students, student-teacher interaction on social media is considered to be rather positive as it helps to gain closer and more humane contact between teachers and students. Furthermore, students believed that interacting with teachers helps students to see teachers' personal side in addition to professional image.

Although the nature of the study and its relatively small sample do not allow to make any generalisations about teacher-student relations on social media, or the potential impact teacher self-disclosure might have on students' evaluations of teacher credibility, professionalism and overall teacher-student relations, I believe it offered some new insights and diverse information on the topic.

KIRJANDUS

- Acar, A. (2013). Attitudes toward Blended Learning and Social Media Use for Academic Purposes: An Exploratory Study. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 9(3). http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/809 (Vaadatud 19.03.2019).
- Akiti, L. (2012). Facebook off Limits? Protecting Teachers' Private Speech on Social Networking Sites. *Valparaiso University Law Review*, 47(1): 119-167.
- Asterhan, S.C., & Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher-student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education*, 85, 134-148.
- Asterhan, C., Rosenberg, H., Schwartz, B., & Solomon, Li. (2013). Secondary school teacher-student communication in Facebook: Potentials and pitfalls. – *Proceedings of the Chais conference on instructional technologies research 2013: Learning in the technological era*. https://www.openu.ac.il/innovation/chais2013/download/e1_3.pdf (Vaadatud 19.12.2018).
- Atay, A. (2009). Facebooking the student-teacher relationship: How Facebook is changing student-teacher relationships. *Rocky Mountain Communication Review*, 6, 71–74.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationship to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44 (3), 211–229.
- Begovic, E. (2011). The effects of social networks on the student-teacher relationship. Ford Forum Paper 2011.
- Beutel, Denise A. (2010) The nature of pedagogic teacher-student interactions: a phenomenographic study. *Australian Educational Researcher*, 37(2), 77-91.
- Carter, H. L., Foulger, T.S., & Ewbank, A.D. (2008). Have you googled your teacher lately? Teachers' use of social networking sites. *Phi Delta Kappan*, 89(9), 681-685.
- Cayanus, J. L., Martin, M. M., & Goodboy, A. K. (2009). The relation between teacher self-disclosure and student motives to communicate. *Communication Research Reports*, 26(2), 105-113.

- Cayanus, J. L., & Martin, M. M. (2004). An instructor self-disclosure scale. *Communication Research Reports*, 21 (83), 252–263.
- Coffelt, T. A., Strayhorn, J., & Tillson, L. D. (2014). Perceptions of teachers' disclosures on Facebook and their impact on credibility. *Kentucky Journal of Communication*, 33(2), 25-43.
- di Marzo, G. M. (2012). Why can't we be friends? Banning student teacher communication via social media and the freedom of speech. *American University Law Review*, 62, 123-166.
- Deveci T. A., & Kolburan G. A. (2015). Unethical behaviours preservice teachers encounter on social networks. *Educational Research and Reviews*, 10 (14), 1901–1910. doi:10.5897/ERR2015.2163
- Dobransky, N. D., & Bainbridge Frymier, A. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52 (3), 211–223.
- Draskovic, N., Caic, M., & Kustrak, A. (2013). Croatian Perspective(s) on the Lecturer-Student Interaction through Social Media. *International Journal of Management Cases*, 15(4), 331-339.
- Estrada, A.W. (2010). Saving face from Facebook: Arriving at a compromise between schools' concerns with teacher social networking and teachers' first amendment rights. *Thomas Jefferson Law Review*, 32 (2), 283–312.
- Finn, A. N., Schrodtt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516-537.
- Foulger, T. S., Ewbank, A. D., Kay, A., Popp, S. O., & Carter, H. L. (2009). Moral Spaces in MySpace. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(1): 1–28.
- Fox, A., & Bird, T. (2015). The challenge to professionals of using social media: Teachers in England negotiating personal-professional identities. *Education and Information Technologies*, 22 (2), 647–675.
- Forkosh-Baruch, A., & Hershkovitz, A. (2018). Broadening communication yet holding back: Teachers' perceptions of their relationship with students in the SNS-era. *Education and Information Technologies*, 23 (2), 725–740.
- Forkosh-Baruch, A., Hershkovitz, A., & Ang, R. P. (2015). Teacher-student relationship and SNS-mediated communication: Perceptions of both role-players. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Life Long Learning*, 11, 273–289.

- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49, 207-219.
- Froment, F., Garcia, G., Alfonso J., & Bohorquez, M. R. (2017). The use of social networks as a communication tool between teachers and students: A literature review. *TOJET: The Turkish Journal of Educational Technology*, 16 (4), 126–144.
- Fusani, D. S. (1994). “Extra-class” communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in the student-faculty interaction outside the classroom. *Journal of Applied Communication Research*, 22 (3), 232–255. doi:10.1080/00909889409365400
- Graham, A., Bahr, N., Truscott, J., & Powell, M. A. (2018). Teacher’s professional boundary transgressions: a literature review. Centre for Children and Young People, Southern Cross University: Lismore, Australia. <https://www.qct.edu.au/pdf/Transgressions.pdf> (Vaadatud 19.03.2019).
- Gunnulfson, A. E. (2016). School leadership and the knowledge of teacher-student interaction on Facebook: A study of a lower secondary school in Norway. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 4 (2), 169–186. doi:10.1504/ijsmile.2016.077596
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. - *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Eds. George G. Bear & Kathleen M. Minke Washington, DC, US: National Association of School Psychologists, 59-71.
- Hart, J. E., & Steinbrecher, T. (2011). OMG! Exploring and learning from teachers’ personal and professional uses of Facebook. - *Action in Teacher Education*, 33(4), 320-328.
- Hosek, A. M., & Thompson, J. (2009). Communication privacy management and college instruction: Exploring the rules and boundaries that frame instructor private disclosure. *Communication Education*, 58(3), 327-349.
- Killian, S. (2017). Teacher Credibility: Why it matters & how to build it. *The Australian Society for Evidence Based Teaching*. <http://www.evidencebasedteaching.org.au/teacher-credibility/> (Vaadatud 20.03.2019).
- Lobe, B., Livingstone, S., Olafsson, K., and Simões, J. A. (2008) Best Practice Research Guide: How to research children and online technologies in comparative perspective. London: EU Kids Online.
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as Role Models Teaching Character and Moral Virtues. *JOPERD*, 79(2): 45-49.

- Marwick A. E., boyd, d. (2010). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New Media & Society*, 13(1), 114-133.
- Mazer, J. P., Muprhy, R. E. & Simonds, C.J. (2007). I'll see you on "Facebook": the effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56, 1-17.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media, and Technology*, 34, 175-183.
- Murumaa-Mengel, M.; Siibak, A. (2014) Teachers as nightmare readers: Estonian high-school teachers' experiences and opinions about student-teacher interaction on Facebook. *International Review of Information Ethics*, 21, 35-44.
- Nemetz, P. L. (2012). Faculty social networking interactions: using social domain theory to assess student views. *Journal of Instructional Pedagogies*, 8, 1-13.
- Nussbaum, J. F., Comadena, M. E. and Holladay, S. J. 1987. Classroom verbal behavior of highly effective teachers. *Journal of Thought*, 22, 73-80.
- Olson, J., Clough, M., & Penning, K. (2009). Prospective elementary teachers gone wild? An analysis of Facebook self-Portrayals and expected dispositions of preservice elementary teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(4), 443-475.
- Ophir, Y., Rosenberg, H., Asterhan; C., & Schwarz, B. (2016). In times of war, adolescents do not fall silent: teacher-student social network communication in wartime. *Journal of Adolescence*, 46, 98-106. doi:10.1016/j.adolescence.2015.11.005
- Otsus, M. (2018). Põhikooli õpilaste ja õpetajate kommunikatsioon sotsiaalmeedias: õpilaste kogemus. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, ühiskonnateaduste instituut.
- Petronio, S. (2002). *Boundaries of Privacy. Dialectics of Disclosure*. New York: State University of New York Press.
- Rahimi, A., & Bigdeli, R. A. (2016). Iranian EFL teacher's perceptions of teacher self-disclosure. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(1), 83-96.
- Rooste, K. (2013). Alklassiõpetajate ja -õpilaste suhtlustrendid Facebookis: õpetajate kogemused. Magistritöö. Tartu Ülikool, ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituut.

Russo, C. J., Squelch, J., Varnham, S., & Elisabeth A. (2010). Teachers and social networking sites: think before you post. *Public Space: The Journal of Law and Social Justice*, 5, 1-15.

Räim, S., Siibak, A. (2014). Õpetajate-õpilaste interaktsioon ja sisuloome suhtlusportaalides: õpetajate arvamused ja kogemused. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 2(2), 2014, 176-199. doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.07>

Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. Kasutatud 20.05.2019 <http://samm.ut.ee/valimid>

Shapira, I. (2008). When Young Teachers Go Wild on the Web, *Washington Post Staff Writer*, 28.04.2008. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/04/27/AR2008042702213.html??noredirect=on> (Vaadatud 20.03.2019).

Sheldon, P. (2015). Understanding students' reasons and gender differences in adding faculty as Facebook friends. *Computers in Human Behavior*, 53, 58-62.

Social Media Policy. Implementation procedures – March 2018. (2018). NSW Department of Education

Sorenson, G. (1989). The relationships among teachers' self-disclosive statements, students' perception, and affective learning. *Communication Education*, 38, 259-276.

Zhang, S., Shi, Q., Tonelson, S., & Robinson, J. (2009). Preservice and Inservice Teachers' Perceptions of Appropriateness of Teacher Self Disclosure. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1117-1124.

Teclehaimanot, B., & Hickman, T. (2011). Student-teacher interaction on Facebook: what students find appropriate. *TechTrends*, 55(3), 19-30. doi:10.1007/s11528-011-0494-8

Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The Relationship of Perceived Teacher Caring with Student Learning and Teacher Evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9. <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>

Thunman, E., & Persson, M. (2018). Ethical dilemmas on social media: Swedish secondary teachers' boundary management on Facebook. *Teacher Development*, 22(2), 175-190, DOI: 10.1080/13664530.2017.1371634

Vihalemm, T. (2014). Fookusgrupi intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas.

Wang, Z., Novak, H., Scofield-Snow, H., Traylor, S., & Zhou, Y. Y. (2015). Am I disclosing too much? Student perceptions of teacher credibility via Facebook. Introduction. *The Journal of Social Media in Society*, 4(1), 5-37.

Warnick, B. R., Bitters, T., Falk, T. M., & Kim, S. H. (2016). Social media use and teacher ethics. *Educational Policy*, 30(5), 771-795.

Õpetajate Liidu kodulehekülg. (i.a.) Kasutatud 20.05.2019.
http://www.opetajateliit.ee/uudis_160304_1.php

ARTIKLI KÄSIKIRI

TITLE PAGE:

Teacher-student interactions and teacher self-disclosure on social media: Estonian students' perceptions and experiences

Andra Siibak and Paula Helena Kask

Institute of Social Studies
University of Tartu

All correspondence related to the manuscript: Prof. Andra Siibak, Institute of Social Studies, University of Tartu; address: Lossi 36, Tartu 50090, Estonia; e-mail: andra.siibak@ut.ee

Andra Siibak, is a Professor of Media Studies at the Institute of Social Studies, University of Tartu, Estonia. Her main field of research has to do with the opportunities and risks surrounding internet use, social media usage practices, intergenerational relationships on social media, new media audiences and privacy.

Paula Helena Kask, is a Master Student of Communication Management in the Institute of Social Studies, University of Tartu. Her master's thesis deals with secondary-school students perceptions and experiences with teacher-student interactions and teacher self-disclosure on social media.

Teacher-student interactions and teacher self-disclosure on social media: Estonian students' perceptions and experiences

Abstract

At a social media era where much of our daily interactions take place in networked publics, students and teachers have not only gained access to each other's information which previously was considered private, but may also blur different boundaries and (un)written rules about teacher-student relationships.

Nine focus group interviews with Estonian primary- (N= 25) and secondary school students (N=20) who all had "friended" their teachers on social media, were carried out in spring 2018 to explore their opinions and experiences about teacher-student interactions and mutual monitoring on social media. We set out to explore student motivations for "friending" their teachers on social media, as well as the main topics and reasons behind the out of school interactions with their teachers. Furthermore, we studied students' perceptions about teachers' self-disclosure on social media with an aim to analyse what role such online self-disclosures of teachers might have on the teacher credibility, professionalism and teacher-student relations at large.

Our findings indicate that although teacher-student interactions on social media are mainly school-related, students have also become accustomed to lurking on their teachers' social media profiles in order to gain additional information about the teacher's interests, hobbies, values and family life. In fact, our findings suggest that a healthy balance between representing oneself as a teacher with personal life outside the classroom leads to students

evaluating the teacher in a positive manner and helps to develop more relaxed and enjoyable teacher-student relations.

Keywords: teacher-student interaction, social media, self-disclosure, teacher credibility, school, Estonia

Introduction

At the area of “public surveillance” (Nissenbaum 2004) and due to the “context collapse” (Marwick & boyd 2010) in networked publics, students and teachers have suddenly gained access to each other’s information which previously was considered private. In fact, as suggested by Fox and Bird (2015: 22) „an unspoken tension has emerged between whether, how, when and with whom to engage using social media and on what basis these connections and interactions are being made – whether as an individual (personally) or as a teacher (professionally).“ Furthermore, Asterhan and Rosenberg (2015) argue that teacher-student interactions on social media have helped to blur different boundaries and (un)written rules about student-teacher relationships, for example, in the context of privacy-publicity, authority-friendship; availability-responsibility. The blurring of such boundaries, however, has not only led to various professional, ethical and legal dilemmas amongst the teachers (Russo, Squelch, & Varnham, 2010), but also triggered questions about teacher credibility (Wang et al 2015; Coffelt, Strayhorn & Tillson, 2014; Mazer, Murphy, & Simonds, 2009).

The latter issue is crucial as teachers play a unique role in shaping the minds of the youth, and are “expected to act as role model citizens and educators” (Wang et al. 2015: 8). Furthermore, previous research suggests that teachers are usually also held to higher standards of professionalism as “uprightness of character” (Lumpkin, 2008: 46) is expected of them even during off-duty times (Foulger et al., 2009). At the same time, there is no anonymous agreement between what is considered to be appropriate or inappropriate teacher conduct, especially outside of the classroom context (Estrada, 2010). In fact, as argued by Wang et al (2015) the term “professionalism” in itself is ambiguous and open to individual interpretations, especially in relation to interactions happening outside of school hours. Considering the above we believe it is crucial to gain additional knowledge about

students' experiences and opinions about teacher-student interactions and friendships on social media, and to explore the role teachers' self-disclosure on social media has on teacher credibility and teacher-student relations in the school context.

Although several researchers (e.g. Cayanus & Martin, 2004; Dobransky & Frymier, 2004; Mazer, Murphy, & Simonds, 2009) have documented the importance of self-disclosure in teacher-student relationships in the classroom setting, only a few studies (Forkosh-Baruch & HersHKovitz, 2018; Wang et al. 2015; Hart & Steinbrecher, 2011; Mazer et al., 2009; Mazer, Murphy, & Simonds, 2007) have analysed the impact of teacher-student interactions and self-disclosure on social media on the teacher-student relationship. Furthermore, the majority of the research about teacher-student interactions on social media has been carried out in the US where the issue has triggered a heated ethical and legal debate (Fulmer 2010; Estrada, 2010; Miller 2011; Lehrer 2011). In the European context, however, the discussions and research related to teacher-student interactions on social media have started to emerge at the course of the last few years (Thunman & Persson, 2018; Gunnulfsen 2016; Froment et al 2017; Sumuer et al. 2014; Author 2014a, Author 2014b, Author, 2018).

In Estonia, for example, there has been no public discussions about teacher-student interactions on social media, nor have the schools developed any guidelines or recommendations to guide teachers' social media behaviour. At the same time, we believe that the findings from a country where the overall internet use amongst 9-17 year olds is 97% (Sukk & Soo, 2018), would provide interesting insights on the topic. Furthermore, our previous research (Author, 2014a, Author 2014b, Author 2018) has indicated that Estonian teachers value their privacy highly and try not to disclose information on social media that could reveal aspects of their private lives, e.g. information about their family and relationships. Although Estonian teachers' self-assessment related to their social media use suggests that teachers have developed a good sense of audience-awareness literacy (Murumaa-Mengel, 2017) and are well aware of having students and other potential "nightmare readers" (Marwick & boyd, 2010) lurking on their profiles, we still believed it to be important to study students' perceptions and experiences on the topic. Thus, in spring 2018 nine focus-group interviews with primary-school students (N=25) and secondary-school students (N=20) were conducted to study their opinions and experiences with

teacher-student interactions on social media and their potential impact on the teacher credibility, professionalism and teacher-student relations in general.

Theoretical Background

Student-teacher relations and teacher credibility

Research (Baker, 2006) suggests that teacher-student relationships have an important role to play in changing a child's educational path, as strong teacher-student relationships may positively impact child's academic and social outcomes (Hamre & Pianta 2006; Beutel, 2010). In fact, students often name their favourite teachers as one of the most important adults in their lives besides their parents (Beutel, 2010).

One of the most important variables effecting teacher-student relationships is teacher credibility (see Finn et al. 2009, for meta-analysis of the literature), which is defined as a combination of teacher competence, trustworthiness and caring towards students (Teven & McCroskey, 1997). In fact, research (Killian 2017) suggests that when students find their teacher credible, they are also more likely to be successful in school. As perceived teacher credibility can be positively or negatively affected by many behaviours or personality traits of teachers, it is also closely connected with the aspects of teacher self-disclosure.

Many studies (e.g. Cayanus, Martin 2004; Dobransky, Frymier 2004) have been conducted to explore the importance of self-disclosure and open communication in teacher-student relationships. In this context, self-disclosure is defined as “statements in the classroom about the self that may or may not be related to subject content, but reveal information about the teacher that students are unlikely to learn from other sources” (Sorensen 1989: 260). In short, teacher self-disclosure suggests a personal investment in teacher-student interaction and helps to reduce the distance in such relations (Cayanus, Martin & Goodboy, 2009).

Although each teacher makes a personal decision what kind of information about oneself to disclose, this decision is still guided by social expectations of appropriate self-disclosure (Wang et al. 2015). On the whole, scholars (Fusani 1994; Zhang et al. 2009) agree that most teachers are well aware of what kind of information about themselves to disclose to one's students. For example, sharing information about one's family (Zhang et al. 2009); telling stories and revealing personal beliefs (Nussbaum et al 1987), or using humor and showing enthusiasm while teaching are not only considered to be appropriate means of self-disclosure but have also proven to be effective ways for increasing students' enjoyment of the learning situation (Sorensen, 1989) as well as to lead to positive evaluations of the teacher by the students (Nussbaum et al 1987). In fact, research suggests that students expect their teachers to reveal information about themselves which is considered to be positive in nature (Sorensen, 1989). Inappropriate self-disclosure, however, e.g. concealing information about intimate family problems or alcohol consumption (Hosek & Thompson 2009), or revealing one's political or religious beliefs (Rahimi & Bigdeli 2016), could lead to negative student outcomes and negative teacher evaluations (Coffelt, Strayhorn & Tillson, 2014). In fact, Hosek and Thompson (2009) identified three main types of risks, i.e. role-, face- and stigma risks, the teachers perceived when disclosing information about themselves. In case of the role risks, the teachers tried not to reveal personal information that might jeopardize their standing in the professional contexts, e.g. threaten their teacher credibility or lead to sanctions by their school. In the context of face risks, the teachers tried to avoid revealing information that would cause embarrassment or discomfort in their students, or in their personal network, e.g. in their family. In fear of stigma risks, however, teachers tried not to disclose information that would have negative consequences to their identity (*ibid*).

Previous research (Hosek & Thompson 2009) indicates that teachers, in general, have a good understanding of the expected behaviors they must adhere to in order to maintain professionalism in the classroom. However, when the teacher-student interaction moves beyond the classroom, e.g. to social media platforms, one's professional boundaries are more easy to blur (Hosek & Thompson 2009; Wang et al 2015). In fact, teacher credibility, can be jeopardized by teachers' social media practices, especially when their online content

creation and behaviour is inconsistent with students' previous expectations (Mazer, Murphy, & Simonds, 2009).

Teacher-student “friendships” and interactions on social media

Prior research indicates that although many teachers have started to use social media for school-related and teaching purposes (e.g. Asterhan & Rosenberg 2015; Asterhan et al 2013), scholars are unanimous in claiming that the majority of teachers still use social media not as a professional outlet but rather in order to build and to maintain one's personal social networks (Estrada 2010; author 2014; Sheldon 2015; Fox & Bird 2015). For example, a vast majority (95%) of K-12 teachers in Turkey forming the sample (N=616) for Sumuer, Esfer and Yildirim's (2014) study, used Facebook for sending and receiving messages, communicating with friends, looking at or posting photos, and following or making posts.

In fact, there is still no consensus among scholars if teachers and students should even be able to “friend” each other on social media or not (Acar, 2013). For instance, in some countries, like Israel (Forkosh-Baruch & HersHKovitz, 2018) or in some specific states and school districts e.g. in the US (di Marzo, 2012), but also in Germany (German state... 2013) teacher-student interactions on social media have even been banned. However, despite the official ban, research by Asterhan and Rosenberg (2015: 8) shows that 59 percent of the Israeli teachers in their sample (N=178) reported having past or current interactions with their students on Facebook, showing that many teachers see value in establishing a connection with their students on social media.

The findings by Forkosh-Baruch, HersHKovitz and Ang (2015) indicate that teachers who are willing to connect with their students on social media tend to be younger, with less teaching experience and longer Facebook usage experience in comparison to those teachers who are not willing to interact with one's students on social media. Furthermore, they claim that Facebook-mediated communication might serve as yet another platform to support students' “relationships with teachers with whom they already have good relationships”

(Forkosh-Baruch, HersHKovitz & Ang 2015: 282). In fact, our previous research suggests (Author, 2014a) that teachers are more likely to accept friend requests from students they know personally (i.e. have taught them some classes, co-organized some events) rather than students who just happen to attend the same school. In the latter case, teachers are more likely to ignore such friend requests (*ibid*). Thus, as indicated above, the initiation of teacher-student “friendships” on social media, should in general come from the students as teachers sending “friend” requests to one’s students is rather considered to be inappropriate (TechleHaimanot & Hickman, 2011).

In fact, research suggests that teachers are often concerned about the blurring of boundaries between their personal and professional lives, especially when interacting with their students on social media (Asterhan et al, 2013; Author, 2014b). According to Asterhan et al. (2013: 3) the teachers mainly have three kinds of concerns: 1) boundaries of privacy, i.e. concerns about students gaining access to teacher’s private life, and teacher’s gaining access to unwanted aspects of students’ private lives and the responsibility this might trigger; 2) boundaries of authority vs. intimacy, i.e. on the one hand, becoming “friends” with one’s students on social media enables the teachers to establish a closer and friendlier relationship with one’s students, but on the other hand, the students might interpret the notions of “friendship” in the social media context; 3) boundaries between personal and professional leisure, i.e. teachers can offer their help and be more easily available to students on social media, however, such availability again starts to invade in their private life and leisure time.

Such blurring of boundaries is also one of the reasons why various social media policies and guidelines for teachers “strongly advise against the use of blended personal and professional account” (Graham et al. 2018: 37) and encourage the teachers to create a professional account for themselves on social media. Although “befriending” students through a separate “teacher profile” or communicating with students in closed discussion groups has been encouraged as potential ways for interacting on social media also by various scholars (Forkosh-Baruch & HersHKovitz, 2018; Asterhan & Rosenberg, 2015; Author, 2014a; Asterhan et al. 2013), “befriending” students through one’s personal

account has still staid one of the most popular means for teacher-student interactions on social media, e.g. 74 percent of the teachers from Asterhan and Rosenberg (2015: 8) sample (N=178) had experiences with this type of communication format.

The main reason why students would be interacting with their teachers' on social media in the first place is functional – social media platforms enable to ask school-related questions e.g. about schedules, dates of exams or assignments; or about the content or the subject (Draskovic et al., 2013; Gunnulfson, 2016) more easily. Teachers, however, primarily contact their students on social media for issues related to logistics and class organisation but also tend to intervene in case of noticing psychosocial problems on the students' profile (Asterhan & Rosenberg 2015); or in order to offer emotional support (Ophir et al 2016). On the whole, there is consensus amongst scholars who argue that teacher-student interactions on social media should be professional and mainly focused on the issues related to school (Hart & Steinbrecher, 2011).

Teachers' self-disclosure on social media

Research (e.g. Sheldon 2009) suggests that moderate amount of self-disclosure on social media is crucial for relationship development between online friends, as by disclosing information on social media “users not only find other individuals socially more attractive, but they can predict their attitudes, values, and beliefs”. Thus, in the context of teacher-student interactions, research suggests (Begovic 2011), that both the nature and amount of self-disclosure are critical factors, and are relevant not only in case of class behaviours and but also in case of the teacher-student relationship on social media.

Many countries (e.g. Australia, Scotland, Ireland, New Zealand, Canada, etc.) have launched various policies and guidebooks with an aim to provide guidance to teachers of how to interact with their students on social media and how to preserve their privacy when doing so (Graham et al 2018). For example, according to the “Social Media Policy” (2018) launched in Australia, even in case of personal social media use, the teachers “should not

post about their work, colleagues, students or official information related for the work-related purposes” (p.6) and the profile images of teachers should “reflect role specific-appropriate clothing” (p.13).

Such guidelines have appeared to be necessary as there have been many cases, e.g. in the USA, where teachers have been suspended or even fired for their online posts on their personal profiles (Shapira, 2008; Carter, Foulger, & Ewbank, 2008). In such occasions, the teachers have had misperceptions about the size of their social media audience and forgotten about the fact that there might be potential “nightmare readers” (Marwick & boyd, 2010), i.e. members of the audience that the information disclosed on social media is not originally meant for, lurking on their profiles. Problems have occurred mainly when teachers have posted “lurid comments or photographs involving sex or alcohol on social media sites” or engaged in inappropriate contact with students (Akita 2012: 124). For example, the analysis of the social media accounts of 153 pre-service teachers, revealed that more than half of them had uploaded controversial or potentially controversial material to their accounts (Olson, Clough & Penning, 2009). In the eyes of the students, for example, teachers’ comments about piercing or tattoos, photos about alcohol consumption, negative comments about colleagues, comments about political, racist or religious nature, are found to be most inappropriate to post on social media (Nemetz, 2012). Furthermore, it is important to note that the more accepting the students were about teachers using Facebook in general, the less they considered teacher self-disclosure on social media problematic (Wang et al 2015).

Teachers themselves, however, consider mocking and harassing students on social media, using unauthorized information, sharing false and disruptive information as well as creating fake profiles and insulting national values, to be most inappropriate teacher behaviors on social media (Deveci & Kolburan 2015). In short, four main categories have been identified to be related with teachers’ problematic social media use: 1) making statements that reflect poorly on their professional judgment; 2) revealing reckless or illegal activity; 3) giving inappropriate attention to students; and 4) documenting activities that, though legal, are imprudent and set a questionable example for students (Warnick et al. 2016).

All of the above suggests that teachers need to manage their privacy boundaries (Petronio 2002) carefully when interacting with students on social media and disclosing information about themselves as finding a healthy balance between representing themselves as teachers and as human beings with personal lives outside their workplace is important (Atay, 2009). Furthermore, the teachers should not only evaluate strategically what kind of information they would like to disclose on social media, in order to preserve their credibility in the eyes of their students, but their self-disclosure on social media should also be consistent with their teaching style in the classroom (Mazer et al 2007).

Method and Data

Sample

Our strategic sample (N=45) consisted of 20 secondary-school students (8 boys, 12 girls) and 25 primary school students (9 boys and 16 girls) whose opinions and experiences with teacher-student interactions on social media we set out to explore during focus-group interviews. The students came from different schools located in Tallinn, Tartu, Rakvere and in the Harju county. The secondary-school students were 16-18 years old (attending classes 10-12) and the primary-school students were 13-16 years old (attending classes 7-9). All of the students were daily social media users, who all had different experiences with interacting with their teachers on social media. All of the students in our sample had at least one (usually more than one) teacher amongst their social media contact lists.

We found the participants to our focus-groups by combining the convenience sampling and snowball sampling. First we aimed to find the participants to our focus-groups by sending emails to the general e-mail account of different schools in Estonia. We introduced the general purpose and aims of the study, as well as the method of data gathering and analysis, and the way the results will be presented. Such a method however, proved to be inefficient, as only two schools agreed to forward our interview requests to the students. Then we decided to contact potential participants through Facebook, and got in contact with personal acquaintances who matched the criteria for the study. Those of the young who agreed to participate in the focus-groups were encouraged to name a friend who could also be interested in taking part of the study. After the potential sample was formed, we prepared a consent letter informing about the aims of the study, the methods of data collection and analysis, etc., the young were requested to show to their parent to be signed. The consent

forms were signed both by the parents of the underage participants allowing their child to participate in our study, and all the young participants themselves.

All but one of the nine interviews took place on school property, either in the school library, youth centre, in a black-box studio or some of the classrooms depending on the preference of the young; one interview took place in a café. The interviews lasted 30-90 minutes each. The focus-group interview was recorded and later transcribed, producing all in all 164 pages of data (on average one focus-group produced 18 pages of data).

Method

Since the purpose of our research was to explore personal experiences of the participants and to study one narrow field in detail, we decided to carry out a qualitative study with the help of focus-group method. We believed the interaction between the participants and hence the possibility to gain valuable input would provide us with interesting and rich data that we will not be able to gather with any other method. Furthermore, focus group method also enabled us to explore similarities and differences in the views of the participants (Lobe, et al, 2008). At the same time, we were aware of the main challenges related to the method, e.g. establishing a trust between the moderator and the participants may take time; the participants may find it hard to concentrate on the topic, etc. (Lobe, et al, 2008). Regardless of the potential limitations, we considered the method to be most suitable for findings answers to the research questions we had set out to explore.

The interview style for all the focus groups was based on a qualitative interviewing technique, which involved a flexible outline of topics and questions (Patton, 2002). A prepared interview schedule with open-ended questions was used to help to guide the interviews. In the first part of the interview the participants mentioned which social media platforms they use daily; named the platforms where they had befriended with their teachers and described the reasoning and the initiative behind these relationships. The purpose of this part was to create an open and casual environment; adjust the students to the focus group and to direct the thoughts of the students to the upcoming thematic blocks through simple questions.

As our participants mentioned Facebook as the primary platform where teacher-student interaction occurred, the second block of questions evolved around students' perceptions of teacher's Facebook use, in particular teacher's content creation and self-presentation practices on the site. Furthermore, students also discussed what kind of content they considered to be appropriate and inappropriate for a teacher to disclose on social media.

The last block of questions set out to explore aspects related to teacher credibility. In short we were interested in finding out how did teacher self-disclosure on social media affect teacher credibility and teacher-student relationships in the school context. Furthermore, we set out to explore how had student perceptions of their teachers changed and developed after becoming friends with them on social media.

As we already had some prior knowledge on the topic (author, 2014a; author 2014b; author 2018) before starting the study, theoretical and selective coding (Lonkila, 2004) was used for analysing the data gathered. In order to ensure reliability three different researchers analysed the material. After close readings and initial open coding which helped us to structure different codes into more logical systems, we used axial coding so as to focus and work on the codes gathered from one specific category. In other words, step by step we were moving to more and more abstract level of analysis.

Findings and Discussion

Teacher-student “friendship” and interaction on social media

The findings of our focus-group interviews indicate that although the students participating in our interviews did view teacher-student interaction on social media as quite a usual and common thing that could happen on multiple platforms, e.g. Facebook, Instagram or WhatsApp; they believed such interactions mainly resulted from a necessity. For example, the students explained that social media platforms provided them with easy and quick ways how to reach out to their teachers (and vice versa) in case there was a need to ask for additional information about home assignments, issues related to logistics or class organisation; but also when needing to reason about one’s absences. Thus, similar to the findings of others (Draskovic et al., 2013; Gunnulfsen, 2016; Hart & Steinbrecher, 2011); our focus-groups revealed that teacher-student interactions on social media are focused on the issues related to school and the interaction is triggered by a concrete and often urgent need that required quick responses. Only in few occasions the students mentioned that they had “befriended” their teachers just for fun or out of curiosity.

Although previous research has claimed that the initiation of “friendships” on social media should rather come from the students than from the teachers (Techlehaيمانot & Hickman, 2011), our focus-groups indicate that teachers themselves were also quite often behind sending “friend requests” to their students. The students claimed that if the relationship with the teacher has been positive and supportive, they have no objections of becoming “friends” on social media, however, if the teacher-student relationship in class has not been that positive and encouraging, teachers’ “friend request” could also cause discomfort in the student. Thus, as suggested by Forkosh-Baruch, HersHKovitz and Ang (2015), social media

communication helps to support those teacher-student relationships which are already based on good prior relationships.

[When a teacher sends you a “friend request” what kind of emotions does it trigger?]

Boy2: *It depends on the teacher. My previous homeroom teacher, I did not get along with her that well and when they sent me a “follow” request on Instagram, then it was quite unpleasant. I did not like her at all and I did not want to have anything to do with her after graduating from basic school. But then again, one social studies teacher, she is really cool, and uploads some funny pictures and some weird comments. Then these are quite fun to follow. It depends how good relations you have with this teacher. It’s nice to have good relations with a teacher.* (Focus-group 3_secondary school)

Similar to the findings by Forkosh-Baruch, HersHKovitz and Ang (2015), our focus-groups also revealed that teachers who are willing to connect with their students on social media tend to be younger in age and therefor also more similar in their communication style, and thus “befriending” them on social media would not trigger any additional discomfort or negative feelings.

Girl 1: *Apparently we have like younger teachers who have sent [friend requests] or with whom we rather have such a communication environment that some younger teachers are like students, so that it is like a very open communication. So “befriending” them does not trigger any specific feelings? It’s exactly like meeting someone new at some party and then sending a friend request on Facebook.* (Focus-group 1_secondary school).

Although different social media guidelines for teachers strongly advise against “befriending” one’s students through one’s personal accounts (Graham et al 2018), similar to Asterhan and Rosenberg’s (2015) findings, such a means for communication still seemed to be the most common way for teacher-student interaction according to our study participants. Although some of the youth had used closed class-or school discussion groups for interacting with their teachers, communicating through professional social media accounts was still rare. However, as claimed also by Asterhan and Rosenberg (2015), it was evident that “befriending” students on one’s personal accounts had enabled students to gain access to the more private aspects of their teacher’s lives, leading to the blurring of boundaries between teacher’s professional and personal lives.

Teacher's self-disclosure on social media

Our focus-groups revealed that students have become “nightmare readers” (Marwick & boyd, 2010) frequently lurking on the profiles of teachers. Focus-group interviews with primary school students in particular, suggested that lurking on teacher's profiles has become quite a routine practice, and even mandatory in case some new teachers come to school or when the student is exchanging schools.

Focus-group_basic school 1, boy1 /---/ *In principle, I once was browsing through the different Facebook profiles of teachers, and what I found out was that... well, history teacher smokes once in a while, and what did I saw there, well, for example, there was this human studies teacher, and then I just looked through her photos and then there came some beach and bikini photos. (Laughing) I'd say it was about two AM and I was lurking on people's Facebook profiles and there was this human studies teacher and then I feel that I do not want to look anymore and I would like to go back a page but I suddenly press a “share” button. (Everyone laughs). This was a traumatizing incident.*

The above extract suggests that students are intrigued to find out more about their teachers' personal lives e.g. about their families, hobbies, the kind of memes they share and the kind of news they read, what kind of pages they follow and which groups and communities they engage in. Although in our previous studies (Author 2014a, b) teachers' claimed to be especially careful so as not to disclose information about their private lives on social media, the current focus-groups with students indicate that Estonian teachers are still pretty active in sharing bits and pieces of their private lives, especially photos of different family and work-related events, photos about one's hobbies and selfies.

Our focus-groups with primary-school students indicate that students have developed quite a clear standard regarding what kind of information is appropriate for a teacher to disclose on social media and what not; whereas focus-groups with secondary-school students suggest that older students are more understanding and open about teacher disclosures on social media. Thus, similar to the respondents in Wang et al's (2015) study, our focus-groups with secondary-school students suggest that the more accepting the students are about teachers using Facebook in general, the less they consider teacher self-disclosure on

social media as problematic. In fact, secondary-school students emphasized that teachers, just like all adults, should be ready to take responsibility for the content they post on social media and do that in accordance to the general netiquette and behavior standards. In fact, secondary-school students in our sample believed that it is not fair to hold teachers' responsible for any higher standards of professionalism, as has been suggested in previous research (Lumpkin 2008, Foulger et al. 2009).

Girl 1: *I think that it's every person's own choice, if you're a teacher, you shouldn't have any prohibitions about what not to post.* **Girl 2:** *The teacher is not in some kind of a box, that "you are a teacher and you can't do this or that".* **Boy 3:** *Just common behavioural standards.* **Boy 1:** *There are some things that he/she [the teacher] shouldn't do in public, because he/she is like a role model.* **Boy 3:** *This is every adult's responsibility to represent oneself.* **Girl 2:** *Yes, I also do not think it's like teacher-only based.* (Focus group 1_secondary school).

Nevertheless, during the discussions it emerged that students had quite clear views of what kind of information teachers should not disclose on social media as they believed that inappropriate information could also start to affect teacher credibility in the eyes of the students.

Boy 14: *If a teacher has photos where they are smoking or something of the kind then this might still start to change one's opinion about the teacher* (Focus-group 1_primary school).

In fact, similar to Warnick et al. (2016) we were able to identify between four main types of content that the students considered to be inappropriate for a teacher to post on social media. Firstly, students believed that the teachers should not make post representing activities which could set a questionable example for students, e.g. alcohol consumption or smoking; or posting too revealing photos. Secondly, students considered posts which would reflect poorly on the teachers' professional judgment as inappropriate. For example, similar to the findings of Nemetz (2012) students in our focus-groups also believed that teachers should avoid making comments about political, racist or religious nature. Furthermore, students believed that sharing detailed information about one's personal life on social media is also inappropriate.

Girl 4: *Or something personal about his/her... I don't know...* **Girl 5:** *"I broke up with my husband" or something* (Focus-group 2_secondary school).

Thirdly, students stated that posts which would give inappropriate attention to one's students or colleagues should also be avoided on social media. Thus, similar to the opinions of teachers' in Deveci and Kolburan (2015) study, students in our sample also were against teachers mocking, belittling or harassing students on social media. The latter activity could also be seen as result of being an over-caring teacher, someone Thunman and Persson (2018) have referred to as a "moral agent", who feels moral responsibility of students' actions and is determined to take action either online or offline.

Boy 2: *Well, if she writes to her students at 3AM why they were still up and online on Facebook and they should go to sleep and...* (Focus-group 3_secondary school).

The above examples suggest that students also warn teachers against disclosing information that could later potentially lead to role-, face-, and stigma risks, as identified by Hosek and Thompson (2009).

The impact of social media self-disclosure on teacher credibility

Previous research (Johnson, 2011; Mazer, Murphy, & Simonds, 2009) has indicated that teacher credibility, can be jeopardized by teachers' social media practices, especially when their online content creation and behaviour is inconsistent with students' previous expectations. Our focus-groups revealed only three instances in which case teacher self-disclosure and interactions on social media had led to negative student evaluations. The first two instances were related to the general annoyance the students felt when being approached by the so-called moral agent (Thunman & Persson, 2018) as described above. In the latter case, however, the student was annoyed by the performativity of the teacher's posts as she considered the teachers' behavior to be inconsistent with her character in school.

Girl 5: *If, during a lesson, you start thinking about the photos or selfies and the captions she uploads, then you think, like, okay then. This doesn't make me think really positively of her, when you see these photos.* **Moderator:** *What kind of photos were they?* **Girl 4:** *Different selfies, well basically selfies, which had a negative effect.* **Girl 1:** *Leaves this kind of impression that she takes a photo of herself when she has made herself look really good*

*and tries to be, like, really sexy on social media. **Girl 4:** Trying to be someone else, like, she doesn't act accordingly.* (Focus-group 2_secondary school).

Despite these three instances which have had a negative effect on teacher credibility in the eyes of the students, all the students in our sample, believed that teacher-student interactions on social media have had a positive effect on teacher-student relations in general and the classroom climate, in particular.

***Girl 2:** Maybe yes, if you have social media contact, then you like have also more contact in school and this makes you feel connected and closer. You, like, know more about the person and have the courage to approach them. **Girl 3:** I think that thanks to social media, the image of the teacher who is only and just a teacher is fading and students realise that they also have a private life and they are also people. **Girl 2:** Kind of brings them to the same level as us. **Girl 1:** That the teacher is not a higher being and we have to worship them or...* (Focus-group 3_secondary school).

Thus, as claimed by Mazer et al (2007) in order to preserve their credibility in the eyes of their students, teachers' self-disclosure on social media should be consistent with their teaching style and general character they present in the classroom (Mazer et al 2007). Thus, it is crucial that teachers develop and accommodate their own privacy boundaries (Petronio 2002) when disclosing information about themselves on social media so as to find a healthy balance between representing oneself as a professional on the one hand, and as a human being with personal life, hobbies and interests outside the workplace, on the other hand (Atay, 2009).

Conclusion

The aim of this article was to study Estonian primary- and secondary school students' opinions and experiences with teacher-student interactions on social media. Nine focus-group interviews with 13-18-year-old students (N=45) were conducted in spring 2018 to explore the role teachers' self-disclosure on social media has on teacher credibility, professionalism and teacher-student relations in general.

Our findings suggest that teacher-student interactions on social media have become quite common in Estonia, but rather than “befriending” each other for out of fun or curiosity, these interactions are mainly school-related and initiated due to necessity to receive quick responses to urgent matters. A need to get in touch with the person, to gain additional information or to ask for a request tend to be the main reasons why such “friend” requests can be sent both by students as well as teachers.

Focus-groups with primary-school students, in particular, revealed that monitoring on teacher's social media profile has become a routine practice by the young, as the students are intrigued to find out additional information about the personal life, hobbies, and interests of a teacher. Although secondary-school students in our sample, in particular, did not believe that teachers should be held responsible to any stricter moral standards in comparison to other adults, our focus-groups indicate that the students have a clear understanding of the content teachers should not disclose on social media so as not discredit their credibility and professionalism in the eyes of the students. At the same time, participants in our focus-groups believed that teacher-student interactions on social media have rather had a positive effect on teacher-student relationships as such social media “friendships” enable the students to form more open, friendly and warm relationships with one's teachers. Furthermore, the students believed that interacting with one's teachers on social media provides the students with a unique opportunity to see the teacher as a real

human being, with one's hobbies, likes and dislikes and family, rather than a mere professional in front of the class.

Although the nature of the study and its relatively small sample do not allow us to make any generalisations about teacher-student relations on social media, or the potential impact teacher self-disclosure might have on students' evaluations of teacher credibility, professionalism and overall teacher-student relations, we believe this study has offered some interesting new insights about students perceptions and experiences on the topic. Considering that the majority of the studies about teacher-student interactions on social media have been carried out in the Anglo-American contexts (Hew 2011), and the majority of studies have focused on exploring faculty-student interactions rather than primary- or secondary school contexts, we believe our qualitative study has introduced some new nuances to the subject field at large.

References

- Acar, A. (2013). Attitudes toward Blended Learning and Social Media Use for Academic Purposes: An Exploratory Study. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 9(3). Available from: http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/809 (accessed 19.03.2019).
- Akiti, L. (2012). Facebook off Limits? Protecting Teachers' Private Speech on Social Networking Sites. *Valparaiso University Law Review*, 47(1): 119-167.
- Asterhan, S.C., & Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher-student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education*, 85, 134-148.
- Asterhan, C., Rosenberg, H., Schwartz, B., & Solomon, Li. (2013). Secondary school teacher-student communication in Facebook: Potentials and pitfalls. – *Proceedings of the Chais conference on instructional technologies research 2013: Learning in the technological era*. Available from: https://www.openu.ac.il/innovation/chais2013/download/e1_3.pdf (accessed 19.12.2018).
- Atay, A. (2009). Facebooking the student-teacher relationship: How Facebook is changing student-teacher relationships. *Rocky Mountain Communication Review*, 6, 71–74.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationship to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44 (3), 211–229.
- Begovic, E. (2011). The effects of social networks on the student-teacher relationship. Ford Forum Paper 2011.
- Beutel, Denise A. (2010) The nature of pedagogic teacher-student interactions: a phenomenographic study. *Australian Educational Researcher*, 37(2). pp. 77-91.
- Carter, H. L., Foulger, T.S., & Ewbank, A.D. (2008). Have you googled your teacher lately? Teachers' use of social networking sites. *Phi Delta Kappan*, 89(9), 681-685.

- Cayanus, J. L., Martin, M. M., & Goodboy, A. K. (2009). The relation between teacher self-disclosure and student motives to communicate. *Communication Research Reports*, 26(2), 105-113.
- Cayanus, J. L., & Martin, M. M. (2004). An instructor self-disclosure scale. *Communication Research Reports*, 21 (83), 252–263.
- Coffelt, T. A., Strayhorn, J., & Tillson, L. D. (2014). Perceptions of teachers' disclosures on Facebook and their impact on credibility. *Kentucky Journal of Communication*, 33(2), 25-43.
- di Marzo, G. M. (2012). Why can't we be friends? Banning student teacher communication via social media and the freedom of speech. *American University Law Review*, 62, 123-166.
- Deveci T. A., & Kolburan G. A. (2015). Unethical behaviours preservice teachers encounter on social networks. *Educational Research and Reviews*, 10 (14), 1901–1910. doi:10.5897/ERR2015.2163
- Dobransky, N. D., & Bainbridge Frymier, A. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52 (3), 211–223.
- Draskovic, N., Caic, M., & Kustrak, A. (2013). Croatian Perspective(s) on the Lecturer-Student Interaction through Social Media. *International Journal of Management Cases*, 15(4), 331-339.
- Estrada, A.W. (2010). Saving face from Facebook: Arriving at a compromise between schools' concerns with teacher social networking and teachers' first amendment rights. *Thomas Jefferson Law Review*, 32 (2), 283–312.
- Finn, A. N., Schrodtt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516-537.
- Foulger, T. S., Ewbank, A. D., Kay, A., Popp, S. O., & Carter, H. L. (2009). Moral Spaces in MySpace. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(1): 1–28.
- Fox, A., & Bird, T. (2015). The challenge to professionals of using social media: Teachers in England negotiating personal-professional identities. *Education and Information Technologies*, 22 (2), 647–675.

- Forkosh-Baruch, A., & HersHKovitz, A. (2018). Broadening communication yet holding back: Teachers' perceptions of their relationship with students in the SNS-era. *Education and Information Technologies*, 23 (2), 725–740.
- Forkosh-Baruch, A., HersHKovitz, A., & Ang, R. P. (2015). Teacher-student relationship and SNS-mediated communication: Perceptions of both role-players. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Life Long Learning*, 11, 273–289.
- Froment, F., Garcia, G., Alfonso J., & Bohorquez, M. R. (2017). The use of social networks as a communication tool between teachers and students: A literature review. *TOJET: The Turkish Journal of Educational Technology*, 16 (4), 126–144.
- Fulmer, E. H. (2010). Privacy Expectations and Protections for Teachers in the Digital Age. *Duke Law and Technology Review*, 14: 1-30.
- Fusani, D. S. (1994). “Extra-class” communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in the student-faculty interaction outside the classroom. *Journal of Applied Communication Research*, 22 (3), 232–255. doi:10.1080/00909889409365400
- German state bans student – teacher contact on Facebook (2013). *Capital News*, October 22. <http://www.capitalfm.co.ke/news/2013/10/german-state-bans-student-teacher-contact-on-facebook/> Guidelines (accessed 19.12.2018).
- Graham, A., Bahr, N., Truscott, J., & Powell, M. A. (2018). Teacher's professional boundary transgressions: a literature review. Centre for Children and Young People, Southern Cross University: Lismore, Australia. Available from: <https://www.qct.edu.au/pdf/Transgressions.pdf> (accessed 19.03.2019).
- Gunnulfsen, A. E. (2016). School leadership and the knowledge of teacher-student interaction on Facebook: A study of a lower secondary school in Norway. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 4 (2), 169–186. doi:10.1504/ijsmile.2016.077596
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. - *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Eds. George G. Bear & Kathleen M. Minke Washington, DC, US: National Association of School Psychologists, 59-71.
- Hart, J. E., & Steinbrecher, T. (2011). OMG! Exploring and learning from teachers' personal and professional uses of Facebook. - *Action in Teacher Education*, 33(4), 320-328.
- Hosek, A. M., & Thompson, J. (2009). Communication privacy management and college instruction: Exploring the rules and boundaries that frame instructor private disclosure. *Communication Education*, 58(3), 327-349.

Killian, S. (2017). Teacher Credibility: Why it matters & how to build it. *The Australian Society for Evidence Based Teaching*. Available from: <http://www.evidencebasedteaching.org.au/teacher-credibility/> (accessed 20.03.2019).

Lehrer, A. (2011). Keeping the poking to yourself Mrs. Robinson: The Missouri Facebook statute and its implications for teacher free speech under the first amendment. *Seton Hall Law e – Repository*. Available from: http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=student_scholarship (accessed 19.12.2018).

Lonkila, M. (2004). Grounded Theory as an Emerging Paradigm for Computer-assisted Qualitative Data Analysis. In: U. Kelle, G. Prein, K. Bird (Eds.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publication, pp. 41-51.

Lumpkin, A. (2008). Teachers as Role Models Teaching Character and Moral Virtues. *JOPERD*, 79(2): 45-49.

Marwick A. E., boyd, d. (2010). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New Media & Society*, 13(1), 114-133.

Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C.J. (2007). I'll see you on "Facebook": the effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56, 1-17.

Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media, and Technology*, 34, 175-183.

Miller, R. A. (2011). Teachers Facebook speech: protected or not? *Brigham Young University Education and Law Journal*, 2, 637-665.

Murumaa-Mengel, M. (2017). Managing Imagined Audiences Online: audience awareness as a part of social media literacies. PhD thesis, Institute of Social Studies, University of Tartu. Available from: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/56324/murumaa_mengel_maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed 19.03.2019).

Author, 2014

Nemetz, P. L. (2012). Faculty social networking interactions: using social domain theory to assess student views. *Journal of Instructional Pedagogies*, 8, 1-13.

Nissenbaum, H. (2004). Privacy as Contextual Integrity. *Washington Law Review*, 79(1): 119–157.

Nussbaum, J. F., Comadena, M. E. and Holladay, S. J. 1987. Classroom verbal behavior of highly effective teachers. *Journal of Thought*, 22, 73–80.

Olson, J., Clough, M., & Penning, K. (2009). Prospective elementary teachers gone wild? An analysis of Facebook self-Portrayals and expected dispositions of preservice elementary teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(4), 443-475.

Ophir, Y., Rosenberg, H., Asterhan, C., & Schwarz, B. (2016). In times of war, adolescents do not fall silent: teacher-student social network communication in wartime. *Journal of Adolescence*, 46, 98-106. doi:10.1016/j.adolescence.2015.11.005

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: SAGE.

Petronio, S. (2002). *Boundaries of Privacy. Dialectics of Disclosure*. New York: State University of New York Press.

Rahimi, A., & Bigdeli, R. A. (2016). Iranian EFL teacher's perceptions of teacher self-disclosure. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(1), 83-96.

Russo, C. J., Squelch, J., Varnham, S., & Elisabeth A. (2010). Teachers and social networking sites: think before you post. *Public Space: The Journal of Law and Social Justice*, 5, 1-15.

Author, 2014

Shapira, I. (2008). When Young Teachers Go Wild on the Web, *Washington Post Staff Writer*, 28.04.2008. Available from: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/04/27/AR2008042702213.html??noredirect=on> (accessed 20.03.2019).

Sheldon, P. (2015). Understanding students' reasons and gender differences in adding faculty as Facebook friends. *Computers in Human Behavior*, 53, 58-62.

Social Media Policy. Implementation procedures – March 2018. (2018). NSW Department of Education

Sorenson, G. (1989). The relationships among teachers' self-disclosive statements, students' perception, and affective learning. *Communication Education*, 38, 259-276.

Author, 2018.

Sukk, M., Soo, K. (2018), EU Kids Online Eesti 2018. aasta uuringu esialgsed tulemused. (Preliminary findings of EU Kids Online 2018 survey), in V. Kalmus, R. Kurvits, A. Siibak (eds), Tartu University: institute of social studies.

Sumner, E., Esfer S., & Yildirim, S. (2014) Teachers' Facebook use: their use habits, intensity, self-disclosure, privacy settings, and activities on Facebook. *Educational Studies*, 40(5), 537-553.

Teclehaimanot, B., & Hickman, T. (2011). Student-teacher interaction on Facebook: what students find appropriate. *TechTrends*, 55(3), 19-30. doi:10.1007/s11528-011-0494-8

Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The Relationship of Perceived Teacher Caring with Student Learning and Teacher Evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9. <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>

Thunman, E., & Persson, M. (2018). Ethical dilemmas on social media: Swedish secondary teachers' boundary management on Facebook. *Teacher Development*, 22(2), 175-190, DOI: 10.1080/13664530.2017.1371634

Wang, Z., Novak, H., Scofield-Snow, H., Traylor, S., & Zhou, Y. Y. (2015). Am I disclosing too much? Student perceptions of teacher credibility via Facebook. Introduction. *The Journal of Social Media in Society*, 4(1), 5-37.

Warnick, B. R., Bitters, T., Falk, T. M., & Kim, S. H. (2016). Social media use and teacher ethics. *Educational Policy*, 30(5), 771-795.

Zhang, S., Shi, Q., Tonelson, S., & Robinson, J. (2009). Preservice and Inservice Teachers' Perceptions of Appropriateness of Teacher Self Disclosure. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1117-1124.

LISA 1: Uuritava informeerimise leht/lapsevanema nõusoleku taotlus

Olen Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi kommunikatsioonijuhtimise II kursuse magistriõppe üliõpilane ja palun teie luba teie lapse osalemiseks minu magistritööga seotud uuringus.

Töö teema: Õpilaste ja õpetajate suhtlus sotsiaalmeedia vahendusel/Sotsiaalmeedia roll õpilaste ja õpetajate suhtluses.

Uurimistöö eesmärgiks on selgitada välja, kas ja missugust rolli mängib sotsiaalmeedia õpilase ja õpetaja vahelises suhtluses. Mida õpilased õpetaja sotsiaalmeediaga kokku puutudes märkavad? Missugused on erinevused klassi ees seisva ja sotsiaalmeedias postitava õpetaja vahel?

Eesmärgist tulenevalt püütakse uurimuses leida vastuseid järgmistele küsimustele:

1. Mida panevad õpilased õpetaja sotsiaalmeedia kasutuses tähele?
2. Kuidas mõjutab õpetaja representatsioon sotsiaalmeedias õpilase kujutlust õpetajast?
3. Kuidas kandub õpetaja sotsiaalmeedia kasutusest tingitud mulje edasi suhtlusele, mis toimub klassiruumis?

Uurimistööks kogun andmeid fookusgrupi meetodiga. Fookusgrupp seisneb selles, et uuritavaga vestleb korraga 5-6 intervjueeritavat, kellelt küsitakse enne intervjuu toimumist ette valmistatud kava põhjal küsimusi. Fookusgrupi hinnanguline kestus on umbes tund aega. Fookusgrupis osalemine on vabatahtlik.

Kõik intervjuud lindistatakse ja kirjutatakse hiljem lindilt maha. Pärast lindistust ja teksti mahakirjutamist järgneb sisuline analüüs, mille abil vastatakse uurimisküsimustele.

Uurimistöö andmeid kasutatakse anonüümsetena ning intervjueeritavate isikuandmeid ei avaldata töös ega eraviisiliselt. Uurimuse tulemustest informeeritakse töö valmides.

Uuringuga seotud küsimuste korral palun pöörduda uuringu teostaja poole: Paula Helena Kask

tel: 55552248

e-mail: paulah.kask@gmail.com

Uuritava teadliku nõusoleku leht

Mind,, on informeeritud eelmainitud uuringust ja ma olen teadlik läbiviidava uurimistöö eesmärgist, uuringu metoodikast ja uuringuga seotud võimalikest riskidest ja kinnitan oma nõusolekut selles osalemiseks allkirjaga. Minu (uuritava) aadress ja telefon:
.....

Tean, et uuringute käigus tekkivate küsimuste kohta saan mulle vajalikku täiendavat informatsiooni Paula Helena Kaselt (Kask).

Tel: 55552248

e-mail: paulah.kask@gmail.com

Kuupäev, kuu, aasta

Urija allkiri:

Lapsevanema allkiri:.....

Uuritava allkiri:

LISA 2. Fookusgrupi intervjuu kava

UURIMISKÜSIMUSED

Intervjuu kava

AEG	TEEMAPLOKK	KÜSIMUSED
5-7 min	Sissejuhatus	<p>1. Milliseid sotsiaalmeedia/ühismeedia keskkondi te kasutate?</p> <p>2. Millistes keskkondades on teie kontaktide hulgas mõni õpetaja?</p> <p>3. Millest see neti-sõprus alguse sai - kas teie saatsite õpetajale sõbrakutse või vastupidi?</p> <p>4. Millest tekkis mõte, et võiksite õpetajaga sotsiaalmeedias kontakti otsida? Või kui õpetaja saatis sõbrakutse, siis milliseid emotsioone tekitas õpetaja sõbrakutse?</p>
15 min	Sotsiaalmeediasõpruse põhimõtted ja õpilaste isiklik kogemus	<p>1. Kas teie koolis on olemas üldised põhimõtted õpetajate-õpilaste „sõbraks olemise“ ja nendega suhtluse kohta sotsiaalvõrgustikes?</p> <p>2. Millised need on? (kui ei ole, siis kas selle teema üle on koolis arutatud?)</p> <p>3. Kas teie hinnangul oleks selliseid ühtseid põhimõtteid või reegleid õpilase-õpetaja kohta sotsiaalmeedias üldse vaja?</p>

		<p>4. Kirjeldage palun, kuidas võiks teie arvates õpetaja-õpilase vaheline suhtlus sotsiaalmeedias ideaalis välja näha?</p> <p>5. Kui sageli te oma õpetajatega sotsiaalmeedias suhtlete? Mis on suhtlemise ajendiks?</p>
10 min	<p>Projektiivtehnika. Kasutame näitena Facebooki, sest see on kõige populaarsem ja laialtkasutatavam sotsiaalmeediakeskkond.</p> <p>Palun mõelge, milliseid postitusi teie sõbralistis olevad õpetajad kõige sagedasemalt oma Facebooki kontodel teevad.</p>	<p>Jagan õpilased paaridesse; ülesandeks omavahel arutada ja paberile kirjutada (konkreetselt), joonistada (õpetaja kingades olles), mida FB postitatakse. Hiljem uurida, miks just need asjad kirja pandi.</p> <p>Kokkuvõtvalt: Millistel teemadel teie hinnangul õpetajad üldse FB-s postitusi teevad?</p>
20 min	<p>Õpilaste nägemus õpetaja FBst ja selle kasutamisest</p>	<p>1. Kuivõrd te üldse oma õpetajate tegevusi suhtlusportaalil märkate?</p> <p>2. Kuidas teile tundub, kui sageli õpetajad kooliga seotud teemadel FB postitusi teevad? Mis te arvate, millised kooliga seonduvad teemad FBs kõige enam kõneaineks olla võiksid?</p> <p>3. Kas te olete täheldanud, et õpetajad ka õpilastega seonduvatel teemadel FB postitusi teeksid?</p> <p>4. Kuidas te sellesse suhtute, kui õpetajad konkreetsetest õpilastest FB kontodel räägivad</p>

		<p>(neid postitustesse tagivad)?</p> <p>5. Kas teie arvates on selliseid teemasid veel, mille kohta õpetajad oma FB kontodel tegelikult postitusi tegema ei peaks?</p> <p>6. Mis teemasid ei oleks teie hinnangul õpetajal sobilik FBs puudutada?</p> <p>7. Missugusena iseloomustaksite õpetaja sotsiaalmeediakasutust kõrvalt vaadates?</p> <p>8. Palun kirjeldage, millise mulje jätab õpetajast tema suhtlusportaali profiil?</p>
20 min	Õpetaja sotsiaalmeediakasutuse mõju õpilaste arvamusele õpetajast	<p>1. Missugusena iseloomustaksid õpetajat klassi ees?</p> <p>2. Milliseid sarnasusi ja erinevusi klassi ees õpetaja ja tema sotsiaalmeedia profiili vahel võiks välja tuua?</p> <p>3. Mida uut olete oma õpetaja(te) kohta nende sotsiaalmeedia kontosid ja postitusi vaadates teada saanud (mida ei oleks võimalik olnud teada saada klassiruumis)?</p> <p>4. Mis te arvate, kuivõrd on sotsiaalmeedias loodud kontakt mõjutanud suhteid õpetajaga koolitunnis?</p> <p>5. Kui on mõjunud hästi – siis milles see headus väljendub?</p> <p>6. Kui ei ole hästi mõjunud, siis milles see negatiivne väljendub?</p> <p>7. Kuivõrd on teie arvamus õpetajast muutunud pärast õpetajaga sotsiaalmeedias kontakti loomist?</p>

		<p>8. Kui on muutunud paremaks, siis mis osas?</p> <p>9. Kui on muutunud halvemaks, siis mis tõttu?</p>
5 min	Kokkuvõte	Nimeta 1 kasulik mõte, mis sulle vestlusest kõlavalt meelde jäi.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Paula Helena Kask,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

“Õpilaste-õpetajate interaktsioon ja õpetaja eneseesitlus sotsiaalmeedias: Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiastme õpilaste arvamused ja kogemused”,

mille juhendaja on prof. Andra Siibak,

1.1. reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Paula Helena Kask

29.05.2019